



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO EMPRESARIALES Y HUMANAS

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**“APEGO Y TEORÍA DE LA MENTE EN ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO DE
PRIMARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE AREQUIPA”**

Tesis presentada por la bachiller

María Ximena Romero Ortega

para la obtención del título profesional de

Licenciada en Psicología

Asesor: Dr. Marcio Soto Añari

Arequipa- Perú

2018

Apego y Teoría de la Mente en Estudiantes de Quinto y Sexto de Primaria de un Colegio

Privado de Arequipa

Romero Ortega, María Ximena

Universidad Católica San Pablo

INDICE

	Pág.
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1. Justificación de la Investigación.....	8
2. Formulación del Problema.....	11
3. Objetivos.....	12
General.....	12
Específicos.....	12

Capítulo II: Marco Teórico

1. Marco Teórico.....	13
Apego.....	13
a. Apego Seguro	18
b. Apego Inseguro Evitativo.....	19
c. Apego Inseguro Ambivalente Preocupado	20
d. Apego Desorganizado.....	22
Teoría de la Mente.....	26
a. Reconocimiento facial de las emociones.....	31
b. Creencias de primer y segundo nivel.....	33

c. Comunicación metafórica e historias extrañas: Ironía, mentira y mentira piadosa.....	35
d. Meteduras de pata.....	36
e. Expresión emocional a través de la mirada.....	37
f. Empatía y juicio moral.....	38
Apego y Teoría de la Mente.....	40
2. Hipótesis.....	43

Capítulo III: Método

1. Diseño de la Investigación.....	44
2. Participantes.....	44
3. Instrumentos.....	48
Versión Reducida del Cuestionario CaMir-R para la Evaluación del Apego...	50
Falsas Creencias de Primer y Segundo Orden.....	53
Test de la Mirada.....	54
4. Procedimiento.....	55
5. Análisis de Datos.....	55

Capítulo IV: Resultados

En cuanto a los tipos de apego.....	57
En cuanto a la primera falsa creencia.....	58
En cuanto a la segunda falsa creencia	59
En cuanto al reconocimiento facial y de sexo de las emociones.....	60

En cuanto a la correlación de Pearson entre variables de reconocimiento facial, apego preocupado y apego desentendido.....	70
En cuanto a la correlación de Spearman entre variables apego	72
En cuanto a la correlación de Spearman entre tipos de apego y primera y segunda falsa creencia.....	75

Capítulo V: Discusión

1. Discusión.....	77
2. Conclusiones	87
3. Limitaciones.....	89
4. Aportes y Recomendaciones.....	90
Referencias	92

Resumen

El apego, primer vínculo que formamos con nuestro padres, podría resultar ser el núcleo de muchos problemas: desde el ámbito social, escolar o incluso, permitir posibles explicaciones a las psicopatologías de la mente humana. El objetivo de este estudio, es de responder cuál es el impacto que genera este vínculo en la formación de la teoría de la mente de niños de 10, 11 y 12 años de edad por lo que para esta investigación se aplicaron las pruebas de CaMiR así como las pruebas de Teoría de la Mente relacionadas falsas creencias de primer y segundo nivel además del Test de las Miradas de niños como parte del reconocimiento de emociones en estudiantes de una entidad educativa privada. Sin embargo, se obtuvo como resultado una mayor relación entre el desarrollo de un apego inseguro con una puntuación más alta en la teoría de la mente, mostrando un resultado contrario a lo esperado. Además, se aprecia que las puntuaciones en la teoría de la mente, no dependerían únicamente del apego; sino de otros aspectos socios culturales como lo son la crianza, el temperamento de los padres, el contexto social y familiar.

Palabras clave: Apego, Teoría de la Mente, cognición social, falsa creencia, reconocimiento de emociones.

Abstract

The attachment, the first bond with our parents, could turn out to be the core of many problems: from social, school or even begin to allow explanations on the psychopathology of the mind. The objective of this study is to analyze the impact that this bond generates in the formation of the theory of mind in children 10, 11 and 12 years of age. For this research, the CaMiR as well as the Theory of the Mind test related to false beliefs of the first and second level, in addition to The Child Eyes Tests as part of the recognition of emotions in students of a private school, with the intention to deepen the knowledge of addiction and the theory of mind within the environment of research of Arequipa. However, a greater relationship between the development of an insecure attachment and a higher score in the theory of the mind was obtained, showing an opposite result that expected. In addition, it is appreciated that the scores in the theory of the mind, would not depend solely on the attachment; but of other socio cultural aspects as are parenting, the temperament of parents and the social and family context.

Keywords: Attachment; theory of mind, social cognition, false beliefs, emotions recognition,

Apego y Teoría de la Mente en Estudiantes de Quinto y Sexto de Primaria de un Colegio Privado
de Arequipa

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1. Justificación de la Investigación

El apego, el primer vínculo que generamos al nacer y con mayor impacto en el desarrollo cognitivo, emocional e incluso físico en la persona (Gutman, 2014), genera hoy un amplio debate entre los nuevos padres y profesionales de la salud.

Bowlby (citado por McLeod, 2007) propuso y desarrolló el concepto del apego como característica básica de la relación entre madre e hijo, e incluso como un mecanismo innato de supervivencia a través de una relación significativa y estable entre un cuidador principal – generalmente la madre- y un bebé, donde por instinto el cerebro logra establecer la base para la estructuración del desarrollo emocional y cognitivo de cada niño, según el tipo de apego que se produzca de la relación con sus cuidadores (Gutman, 2014).

Dicho apego se forma desde el momento del nacimiento, gracias a la función natural de la oxitocina, y se va acentuando según la influencia de factores como el contexto en el que viven las personas que participan de este, el tipo de cuidado que se da en la relación de “bebé-cuidador”, y, además, el temperamento de cada padre y niño, que permite la formación de un vínculo con sus propias características, que para propósito de esta investigación reconoceremos bajo los grupos de apego seguro, apego inseguro-evitativo y apego ansioso-ambivalente (Hazan & Shaver, 1987).

En una investigación realizada por The Bernard van Leer Foundation, liderada por Iram Siraj-Blatchford y Martin Woodhead (2009) señalan que para que “un niño logre un óptimo desarrollo necesita de cuidadores cariñosos, consistentes y responsables; que además, sean capaces de crear un ambiente estimulante, con materiales de juego y oportunidades de interacción y aprendizaje” (p.11).

Cuando un niño crece con cuidadores o padres, que son incapaces de generar un entorno de protección favorable para el niño o que, por lo menos, sean capaces de mantener un control sobre los entornos que le rodean; además de presentar pocas habilidades de crianza, vivir en pobreza y tener una nutrición y cuidado de la salud deficiente, suelen manifestar impactos negativos en el desarrollo cognitivo y emocional a largo plazo (Grantham-McGregor et al., 2007). En la misma línea, LaFuente (2000) señala que un apego estable mejora considerablemente los índices del coeficiente de desarrollo, el coeficiente intelectual y el rendimiento académico. Llevándonos a comprender que el apego es una parte integral de la salud mental, que influye enormemente en el desarrollo de todo niño, pues aquel niño que sea capaz de desarrollar un apego estable y seguro será capaz de confiar en sus propias habilidades para descubrir el mundo a su propio ritmo: siendo capaz de comprobar sus hipótesis en el mundo y así lograr aprender sintiéndose acompañado y valorado por quien es. En cambio un niño que crece en un medio hostil y desarrolla un apego inestable es incapaz de desarrollar la curiosidad propia, y necesaria para desenvolverse, ya que al no sentirse seguro del medio que lo rodea, trunca su propia capacidad de exploración, y por ende, de despliegue en cualquier área (María Farinha Films & Renner, 2016). A partir de esta afirmación, Amato (citado por Ruiz de Miguel, 1999) señala que en un ambiente donde se mantenga el propósito de desarrollar y estimular las habilidades individuales

del niño, este podrá ser capaz de conseguir objetivos socialmente valorados según un modelo válido de conducta social.

Uno de estos modelos, se aprecia a través del juego, en donde se aprecia la interacción entre los cuidadores y el niño, generando apoyo para el desarrollo social; y en la medida en que los niños desarrollan estas capacidades, sienten la necesidad de practicar y reflexionar sobre sus experiencias con independencia gradual, espacio y ayuda para aprender de sus errores; obligando al cuidador a utilizar sus habilidades sociales y de introspección, influyendo paralelamente en el desarrollo del niño (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011), quién al utilizar la imitación de los adultos como un medio para la construcción de sus propias inferencias, con gran influencia de los círculos cercanos en los que el niño se permite que este, comprenda el entorno en el que vive y como es que las interacciones entre distintas personas generan distintas relaciones (Korzeniowski, 2011). De esta forma, el niño reconoce distintos estados emocionales y mentales que generarían distintos sentimientos y creencias en distintas personas y distintas maneras; permitiéndole comprender y explicar la conducta de los demás y luego de la reflexión oportuna, inferir sobre sus propios sentimientos, deseos y creencias logrando de esta manera, dominar la noción de la Teoría de la Mente o ToM. Este concepto, relativamente nuevo para la neurociencia, permite comprender la capacidad de que tenemos de reconocer el comportamiento social de otros y el propio en base a la inferencia de emociones y deseos (Fonagy et al; 2002).

Esta aclaración nos lleva a pensar en algo previamente planteado; si un niño aprende a inferir y desarrollarse socialmente a partir del análisis, identificación de emociones y reflexión de sus propias experiencias a través de las experiencias previas con su cuidador, ¿podría ser posible que la relación de apego influya en alguna manera sobre la construcción de la Teoría de la Mente?

A partir de esta interrogante, buscamos conocer e identificar los tipos de apego que tienen influencia sobre las relaciones de los niños con el entorno en el que se desenvuelven. La forma en que los padres enseñan a reconocer las emociones, para luego poder reconocerlas en otros, ¿Afecta las relaciones sociales en la escuela? ¿Es posible que las experiencias personales influyan en la capacidad social para inferir sobre el estado emocional de otros?

De esta manera, este trabajo busca entender la relación entre el apego y la teoría de la mente en niños de once y doce años; y la influencia que pudiera existir sobre el desarrollo positivo social. Al comprender la relación que existe entre los diferentes tipos de apego y la teoría de la mente, resaltando que, esta es de vital importancia para la formación y el desarrollo de las relaciones sociales, se podría ser capaz de enfocar con verdadera atención a programas de atención de desarrollo social temprano, promoviendo no solo el desarrollo en los niños sino en los padres como los principales cuidadores; tal es el trabajo que realiza en distintos lugares la fundación Bernard van Leer con países en desarrollo, conocidos como The Effective Early Childhood Programs.

2. Formulación del problema

Tomando en consideración que la formación del apego posibilita la estructura inicial para el desarrollo de las relaciones afectivas, así como para el desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales; surge la siguiente pregunta que dará inicio a esta investigación:

¿Existe una relación entre los tipos de apego y la formación de la teoría de la mente?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General:

Determinar la existencia de una relación entre el desarrollo del apego y primera y segunda falsa creencia, reconocimiento de las emociones faciales, como dimensiones de la teoría de la mente.

3.2 Objetivos Específicos:

- Evaluar el grado de apego seguro, apego inseguro ambivalente (preocupado) y apego inseguro evitativo (desentendido) de los estudiantes.
- Identificar las variables de la Teoría de la Mente - Primera y segunda creencia, reconocimiento de sexo y de emociones- en niños de quinto y sexto grado de primaria de un colegio privado de la ciudad de Arequipa.

Capítulo II: Marco Teórico

1. Marco Teórico

Apego

Poco después de la Segunda Guerra Mundial, la Organización de las Naciones Unidas se encontró con una grave problemática social y psicológica en los niños huérfanos de la guerra; por lo que se requirió la intervención del psiquiatra y psicoanalista John Bowlby; quien inspirado en los estudios de aves de Konrad Lorenz y de monos de Harry Harlow, comprendió la importancia del desarrollo de un vínculo innato entre la madre y el niño y el contacto que ello significa. A partir de ello, y el desarrollo de un artículo llamado “Privación Materna”; es que se da inicio a lo que hoy conocemos como Teoría del Apego (Bowlby, 1954).

En dicha proposición, se describe como base de las relaciones sociales la construcción de un vínculo en base a que un bebé pueda satisfacer sus necesidades de contacto y relación con su cuidador principal con la finalidad que sea capaz de desarrollarse social y emocionalmente. Bretherton (1992), establece que para Bowlby, el apego es una conducta instintiva, activada y modulada en la interacción con otros significativos a lo largo del tiempo que permite adaptar la conducta a determinados objetivos según las necesidades del momento, en donde la búsqueda por el contacto con la figura de apego depende de factores endógenos y exógenos (miedo o situaciones percibidas como peligros o de supervivencia) pero que busca una respuesta de seguridad emocional del niño: ser aceptado y protegido incondicionalmente.

De tal forma, el apego resulta un vínculo afectivo entre el niño y su cuidador y dicho vínculo, depende de la capacidad del cuidador para satisfacer las necesidades del

niño asegurando la supervivencia del mismo como meta biológica (Bretherton, 1992) mientras que la seguridad emocional sería la meta psicológica (Schaffer, 2004), además de regular nuestras propias emociones al aprender a conocer nuestro sistema emocional (Fonagy, 2001); y para cumplir con ello, el bebé nace con un repertorio de conductas que tienen como finalidad producir una respuesta en los cuidadores: la succión, las sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser acunado y el llanto; que aseguran que el bebé sobreviva y se vincule con sus cuidadores además de resistirse a la separación (Bowlby, 1969).

Esto queda mejor explicado en la siguiente frase de Bowlby (1969): “Un niño que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas, les da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y la alimenta a valorar y continuar la relación” (p.140). Lecannelier (2006) concluye que el apego es un proceso, no una situación o evento específico; el vínculo de apego es la propensión innata de los seres humanos a establecer intensas relaciones afectivas y duraderas con una figura cercana que otorgue seguridad y protección en momentos de estrés y vulnerabilidad.

De manera general, la madre biológica es la figura principal de apego, sin embargo, la figura de apego principal podrá ser asumida por un cuidador que sea sensible y receptivo a las interacciones sociales con el niño, en donde primará la calidad del compromiso social sobre la cantidad de tiempo invertido (Cassidy, 1999). En base a ello, Spitz (1985) propone que el vínculo entre padres e hijos dependerá del comportamiento de estos durante el primer año de vida; ya que marcan gran diferencia en la forma que se genera la percepción del otro y el reconocimiento de que somos percibidos y percibimos al resto (Moreno-Zabaletea & Granada Echeverri, 2014). El cuidador principal – o la

madre - genera contención, confianza y seguridad que permite al bebé crear una referencia sensible de sí mismo (Ajuriaguerra, 1983); a esta capacidad, que sería de la madre, la nombraremos “sensibilidad materna” (Bowlby, 1954, p. 31). La sensibilidad materna, es la habilidad para percibir e interpretar correctamente las señales y comunicaciones implícitas en la conducta del bebé de un modo apropiado y sin demora (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974). Sin embargo, cuando esta habilidad falla y el niño no se siente contenido ni atendido se activa un sistema de “alarma”, donde el sistema conductual del niño se activa al sentir miedo o peligro generando ansiedad ante la posibilidad de ser descartado por la figura de apego; y si la figura no está disponible o no responde, de manera recurrente, ocurre la ansiedad de separación (Bowlby, 1969). Estudios realizados por Kobak y Madsen (2008) señalaron que la separación física en recién nacidos puede causar rabia, ansiedad, seguida por tristeza y desesperación.

El apego genera representaciones mentales, creadas durante en la primera infancia y a partir de la interacción con los padres, en base a información sobre sí mismos, la figura de apego y la relación entre ambos; de tal manera que permite crear la base de su identidad, comportamiento y expectativas sobre la persona que al mismo tiempo serán interiorizadas por el niño y sirviendo de guía para el establecimiento de otras relaciones significativas (Ainsworth et al., 1978). Como lo decía Bowlby (1969), los modelos de funcionamiento interno del self – patrones de apego- y de los otros, proporcionan modelos para todas las relaciones posteriores, y se mantienen relativamente estables a lo largo del ciclo vital. Es importante señalar que cuando hablamos de modelos de funcionamiento, al mismo tiempo se desarrolla un sistema progresivo de pensamientos,

recuerdos, creencias, expectativas, emociones y conductas sobre sí mismo y los demás; y tanto el tiempo y la experiencia marcan su desarrollo (Mercer, 2006).

Estos modelos son los que regulan, interpretan y predicen la relación entre el comportamiento de unión en sí mismo y en la figura de apego. Y según sea que se desarrollen, de acuerdo al medio y el desarrollo del niño, se integrará igualmente la capacidad de reflexionar y comunicarse sobre las relaciones de apego pasadas y futuras hasta la edad adulta, infiriendo en relaciones de amistad, matrimonio y paternidad (Bretherton, 1992; Mercer, 2006).

A través del trabajo de Mary Ainsworth (1978) se establece que la identidad de dichos patrones de apego: Apego seguro, apego inseguro evitativo y apego inseguro ambivalente, y por último, el apego desorganizado.

Los tres primeros fueron desarrollados luego del experimento de la Situación Extraña, experimento que buscaba examinar la armonía entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés, practicado en niños de un año. El experimento era una mini interpretación dramática de ocho episodios en la que madre y niño eran introducidos a un cuarto de juegos observable, donde más tarde ingresaba una mujer desconocida a la habitación. Mientras la extraña juega con el bebé, la madre deja la habitación por un momento y luego regresa. En una segunda separación, se deja al bebé completamente solo. Finalmente, la extraña y la madre regresan.

A partir de este experimento, primero se descubrió la existencia de los estilos de apego, como conductas establecidas en los infantes y adultos para lograr la proximidad de las figuras de apego en momentos de temor, ansiedad o estrés; lo que le confiere a estas conductas un estatus de supervivencia y auto conservación (Pinedo & Santelices, 2006).

Un segundo punto importante fue la diferencia entre los niños de apego seguro e inseguro; y mostrándose de la siguiente manera:

Tabla 1

Comparación de apego seguro y de apego inseguro

Apego Seguro	Apego Inseguro
Padres cariñosos. Aceptación y comprensión. Atención de necesidades constante. Respeto a la individualidad. Autonomía y control. Miden la estimulación de sus hijos.	Base de una relación afectiva ansiosa. Tipos: <ul style="list-style-type: none"> • Evitativo • Ambivalente.

Adaptado de las investigaciones de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall; *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation* (1978)

A partir de ello, establece tres estilos de apego: Apego seguro, apego inseguro - evitativo, apego inseguro – ambivalente. Sin embargo, en las investigaciones posteriores realizadas por Mary Main (1985, 1990) de la Universidad de California en Berkeley, se identificó un cuarto patrón de vínculo: El apego desorganizado.

Ahora procederemos a explicar cada tipo de apego, pero es importante resaltar que los propósitos de esta investigación se considerarán solamente el apego seguro, ansioso y ambivalente.

a. Apego Seguro:

Organización emocional y cognitiva de la cual se desprende una seguridad interna respecto a los vínculos. Caracterizado por la aparición de ansiedad frente a una separación que busca el refuerzo de seguridad que se produce al reencuentro con la madre, suponiendo un modelo de funcionamiento interno de confianza en el cuidador. El adulto y adolescente con base a este apego gozará de estabilidad emocional, iniciativa, y será capaz de tener relaciones interpersonales satisfactorias basadas en la confianza. Son personas que comparten y expresan abiertamente sus sentimientos y son capaces de ver su pasado con aceptación y gratitud hacia sus figuras de apego, independientemente si han sido satisfactorias o no (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela & Pierrehumbert, 2011). Además son personas que muestran seguridad en sí mismos y sus figuras de apego acompañados de estrategias de regulación socioemocional flexibles; además muestran capacidad para desarrollar una alta tendencia a cooperar con otros (Granot & Mayseless, 2011).

Importante recordar que en este caso el cuidador pudo formar un vínculo paternal seguro con el niño. En el caso de niños con apego seguro, se observa niños socialmente hábiles con una mejor adquisición de habilidades sociales, en el desarrollo intelectual y la formación de la identidad social en comparación con sus pares inseguros (Schaffer, 2007).

Tabla 2

Cuadro de características entre cuidador y niño con base apego seguro

Niño	Cuidador
Protesta ante la separación.	Afectividad positiva que
De carácter tranquilo y	contiene y calma al bebé.
afectivo en contacto con la	Base segura de
madre.	exploración.
Uso de miradas,	Respuesta de forma
vocalizaciones y contacto	rápida, apropiada y
físico apropiado.	consistente a las
Puede ser consolado por	necesidades del bebé.
extraños pero prefiere al	Contacto físico alto.
cuidador.	

Adaptado de las investigaciones de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall; *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation* (1978)

b. Apego Inseguro - Evitativo:

Estructuración interna que lo lleva desconfiar del cuidador y por ende, de los demás llevándolo a sentirse incómodo con las relaciones íntimas que requieran de apoyo, empatía o cariño. Por ello, suelen reprimir cualquier sentimiento, como método de autoprotección además de utilizar la retracción, huida y evitación. Los cuidadores suelen ser de relación fría y rechazo con el niño, por lo que aprende a ser “independiente” evitando depender de otros; es decir, infravalorando las relaciones de apego además de idealizar, rechazar o ser indiferente con sus figuras de apego. Son autosuficientes e independientes emocionalmente (Balluerka et al., 2011). Los niños que crecen con esta estructuración son más vulnerables al riesgo

familiar ya que los problemas sociales y de comportamiento aumentan y disminuyen, según la atención de sus padres (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008), por lo que el desarrollo de estrategias de auto preservación emocional tienden a minimizar la expresión y efecto negativo que produce el rechazo en el niño generando internalizaciones distantes y cada vez más difíciles de expresar su necesidad de ayuda ante otros (Granot & Mayseles, 2011).

Tabla 3

Cuadro de características entre cuidador y niño con base apego inseguro- evitativo

Niño	Cuidador
Incapaz de hacer frente ante las ausencias del cuidador.	Excesivamente protector.
Poco contacto con la madre a través del contacto afectivo, y de pocas miradas.	Frío o indiferente.
Buscar garantías de afecto, de manera constante.	No permite los riesgos.
Rebelde y problemas de autoestima e imagen.	Muestra rechazo y agresividad a las necesidades del niño.
	Desalienta el llanto, alentando a la independencia.
	Contacto bajo o casi inexistente.

Adaptado de las investigaciones de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall; *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation* (1978)

c. Apego Inseguro - Ambivalente:

Segunda estructuración interna basada en la desconfianza con el cuidador, en la que el niño y adulto con esta interiorización creen que no son queridos lo suficiente y

tienen gran temor a ser abandonados. Buscan relaciones con niveles extremos de intimidad, además de manifestar constantemente las experiencias donde fueron victimizados por sus padres o figuras significativas; dando paso a una gran inseguridad que rige todas sus relaciones interpersonales. Son personas que se muestran posesivos, demandantes de atención y afecto, retraídos, baja tolerancia al dolor, expectativas negativas ante situaciones dolorosas (Karen, 1998).

Para esta investigación se le tomará como ambivalente-preocupado, y muestran como característica mantener algún recuerdo de rechazo o de interferencia con sus figuras de apego generando resentimiento (Balluerka et al., 2011).

Tabla 4

Cuadro de características entre cuidador y niño con base apego inseguro-ambivalente

Niño	Cuidador
Altos índices de ansiedad de separación e incapaz de tranquilizarse al regreso del cuidador.	Afectividad intrusiva (Ansiosa, tensa, exagerada).
Capacidades de exploración y juego limitadas.	Muestra inconsistencia a las necesidades del niño y responde de manera negligente a estas.
Aferrado y enojado a la madre.	Contacto físico con el
Contacto con la madre ansiosa y exagerada por temor a abandono.	niño es medio, a veces cariñoso y otros pasivo.

Adaptado de las investigaciones de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall; *Patterns of*

Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation (1978)

El apego inseguro no significa necesariamente alguna dificultad, pero si nos habla de una inadecuación para el niño; en especial, si las conductas parentales continúan durante toda la infancia (Karen, 1998) y en comparación con niños que gozan de apego seguro, los niños con apego inseguro muestran una gran carencia de apoyo en muchos ámbitos de la vida llegando a comprometer sus relaciones futuras.

d. Apego Desorganizado:

Estructuración interna alterada por episodios traumáticos ocurridos en la infancia, por la que el niño carece de las estrategias para enfrentar la situación ya que los padres suelen tener los mismos traumas e historia de malos tratos, trastornos emocionales, historia de duelo y cuidados negligentes y abusivos; por lo que fácilmente se observa patrones de disturbio, agresión y constante lucha o huida (Berlin et al., 2008).

A partir de ello, la relación entre este patrón y la psicopatología aumenta disponiéndose como un factor de riesgo a futuro, mostrando mayores trastornos de internalización y externalización ya que son incapaces de mantener una estrategia de apego coherente (Balluerka et al; 2011).

Tabla 5

Cuadro de características entre cuidador y niño con base apego desorganizado

Niño	Cuidador
No muestra temor ante la separación.	Afectividad alterada y negligente.
Durante la separación puede comportarse de forma confusa o paralizante.	Comportamiento abusivo, negativo con confusión de roles.
En el reencuentro con la madre no muestra apego.	Comunicación poco afectiva y de malos tratos.
Faltan estrategias de apego.	Abusadores infantiles que fueron abusados.

Adaptado de M. Main (1990)

Las investigaciones de Weinfield, Soufre, Egeland y Carson (2008) señalan que la formación y permanencia de un vínculo con la figura de apego principal, se da a pesar de que exista maltrato y que los bebés, aprenderían a predecir el comportamiento de sus cuidadores, aprendiendo al mismo tiempo a adaptarse a la indiferencia y negligencia de estos. También muestra claramente que los patrones de apego inseguro comprometen la exploración, la autoconfianza y el conocimiento del ambiente.

Existen diversas investigaciones que buscan entender cómo es que la clasificación de apego parental podría pronosticar la clasificación de apego de los hijos, encontrando que las propias percepciones de los padres con respecto a su historia vincular fue utilizada para predecir la clasificación de sus hijos en el 75% del tiempo (Bretherton & Waters, 1985; Fonagy et al; 1991; Steele, 1997), mostrando una afectación alta a la estabilidad de las clasificaciones de apego, pero, que a largo plazo se hace más pequeña (Schaffer, 2007), ya que dicha estabilidad parece estar conectada a las condiciones de cuidado en las que influyen los eventos traumáticos negativos - enfermedad, muerte, abuso o divorcio - asociándose a los patrones de inestabilidad de la infancia que afectarían el comienzo de la vida adulta, sobre todo en patrones inseguros (Del Giudice, 2009).

Regularmente, las reacciones de los padres dependen del desarrollo del niño, afectando la formación del vínculo de inseguro a seguro; dichas variaciones se dan después del período crítico inicial (Karen, 1998). Los niños abusados o descuidados físicamente muestran menor posibilidades de apegos seguros, y las características de apego inseguro persisten de los años preescolares; asociando la negligencia a las organizaciones inseguras (Pearce & Pezzot - Pearce, 2007).

Algunas de las ventajas de los niños con un apego seguro con relación a las figuras paternas mostraran mayor desarrollo intelectual y cognición social (Jacobsen & Hoffman, 1997); ya que como lo sugiere Van den Daele (1986), el apego, por ser uno de los organizadores que median las regulaciones organísmicas en base la calidad de la relación entre madre e hijo dará la base para establecer la matriz básica cognitivo afectiva del desarrollo.

Un niño con apego seguro posee mayor inteligencia social reflejada en la conducta de juego y en las interacciones sociales que desarrolla, en especial cuando se plantea un situación conflictiva y tienen que recurrir a alguna estrategia de resolución de problemas (Frankel & Bates, 1990); además de ser más competente en el manejo de las interacciones sociales, mientras que un niño con apego inseguro o desorganizado tienden a mostrar conductas hostiles con mayor frecuencia (Waters, Wippman & Soufre, 1993).

Un apego seguro permite también, una independencia en la resolución de conflictos ya que los niños seguros suelen mostrar una interpretación adecuada en una tarea de percepción social; y al ser adultos, estos niños pueden encontrar estrategias adecuadas para la resolución de problemas interpersonales, mientras que un niño con apego inseguro tiende a mostrarse limitado ya que buscará mayor ayuda y proximidad en un adulto (Wartner, Grossman, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

En un estudio, Caldwell, Elardo y Elardo (1973) señalan la importancia en el desarrollo cognitivo social, del entorno temprano en el que el niño se desenvuelve y la importancia de que cuente con un clima afectivo apropiado ya que otorga al sujeto un sentimiento de confianza básica que le permite explorar otros contexto y en ellos desenvolverse fácilmente. En el mismo estudio se muestra que las capacidades para

reflexionar sobre nuestros propios procesos mentales tienen importantes implicaciones en la cognición social ya que al ser conscientes de nuestras propias capacidades, se da una actuación eficiente en una determinada situación, logrando satisfacer de modo adecuado las exigencias planteadas. Pero si es que la persona no es consciente de sus propias limitaciones, de la complejidad de la tarea, o de las características y exigencias del contexto, es poco probable que adopte medidas preventivas para predecir problemas o resolverlos adecuadamente. Es así que Jacobsen (1994) encuentra que aquellos niños con un apego seguro son capaces de responder eficientemente a tareas de razonamiento concreto y formal o de razonamiento operativo concreto según la edad correspondiente; sin embargo, los niños identificados con un apego inseguro mostraron resultados significativamente inferiores en razonamiento deductivo con excepción de encontrarse en un contenido familiar.

Además de muchos estudios que aseguran que un niño de apego seguro mantendrá un funcionamiento meta cognitivo más avanzado siendo capaz de identificar eficientemente un problema, lograr una planificación de estrategia social correcta así como una mejor evaluación y control de esta misma, de una manera coherente y no contradictoria (Hartup, 1989; Van der Veer & Van Ijzendoorn, 1984; Moss, Parent, Gosselin & Dumont, 1993).

Hoy en día, para el desarrollo de la teoría del apego, los teóricos actuales analizan la posibilidad de una interacción de apego con el conocimiento implícito, términos como la teoría de la mente, memoria autobiográfica y la representación social se hacen más comunes y fáciles de asociar (Thompson, Lewis & Calkins, 2008). En los estudios realizados por Peter Fonagy y Mary Target, se ha tratado de asociar la teoría del apego al

psicoanálisis a través de la mentalización o Teoría de la Mente (ToM) – “capacidad para inferir los pensamientos, emociones e intenciones de otros, en sus conductas o incluso en sus expresiones faciales” (Fonagy et al; 2002, p. 23)- lo que permitiría nuevas áreas de estudio en cuanto al apego; estableciendo la importancia de los mecanismos internos del desarrollo infantil, en cuanto relaciones vinculares y representaciones internalizadas. Incluso, y a partir de estas investigaciones, varios teóricos psicoanalistas, reconocen la naturaleza formativa de un ambiente en el que el niño se desarrolla precozmente, y se experimenta el trauma infantil (Fonagy et al., 2002).

Teoría de la Mente

Premack y Woodruff (1978), a través de sus investigaciones con chimpancés, son reconocidos como los padres de la ToM al tratar de explicar cómo es que los chimpancés son capaces de comprender la mente humana. Para ello, realizaron un experimento, con una primate en cautiverio y acostumbrada al contacto humano, donde se le mostraba un video en el que veía a alguno de sus cuidadores, encerrado en una jaula, intentando coger un plátano, colgado por encima del techo de la jaula y otro que estaba en el suelo pero siempre fuera del alcance de la persona enjaulada. La persona disponía de algunos instrumentos, para conseguir su objetivo: una banqueta para alzarse, un palo manipulable a través de los barrotes, etc. Cuando el cuidador iniciaba la acción instrumental que podría llevarlo a su objetivo, los experimentadores fijaban la imagen y mostraban al chimpancé dos fotografías, una de ellas con la solución correcta (la imagen del cuidador moviendo un palo largo y sacándolo entre las rejas para acceder a la fruta). Después de varias sesiones, Premack y Woodruff, señalan que el gorila que deseaba el plátano, ya era

capaz de conseguirlo. A partir de ello, Premack y Woodruff (1978) definen la Teoría de la Mente “como la capacidad mentalista por la que podemos reconocer estados mentales en otros, implicando reconocer los estados mentales propios como distintos, diferenciando unos estados mentales de otros, atribuyendo estados mentales a otros, y utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir el comportamiento propio y ajeno” (p. 526).

Un ejemplo más claro para comprender lo que es la ToM se podría explicar en la siguiente situación: Si alguien habla frente a un grupo de personas, y de un modo súbito un grupo de ellos se levanta y se va; de un modo automático el orador, va a tratar de comprender su conducta (lo observable) a través de hipotetizar o inferir que su conducta estuvo comandada por determinados estados mentales o internos. Algunos ejemplos de lo que pensaría sería, “él se fue, porque se molestó con mis comentarios” (inferencia de estados emocionales); “él se fue porque creía que la conferencia había terminado” (inferencia de creencias); o “él se fue porque había planificado ir a la playa” (inferencia de planes). En el fondo, el orador se hace una teoría de la mente del otro a través del inferir o hipotetizar una serie de estados mentales para explicar su conducta (Barlassina & Gordon, 2017).

La psicología cognitiva ha permitido, a su vez, comprender el sin número de funciones que esta importante habilidad posee. En el trabajo realizado por Felipe Lecannelier (2004) se resumen los siguientes postulados:

- A. “A través de la ToM puedo comprender y puedo predecir la conducta de los otros de forma regular y coherente según los rasgos observables” (Premack & Woodruff, citados por Lecannelier, 2004, p. 63).

- B. “La ToM me permite engañar y mentir a los otros, con la intención de influir en la mente de otra persona, más no en su conducta” (Chandler, Fritz & Hala, citados por Lecannelier, 2004, p. 63).
- C. “A través de la ToM, puedo pasar de la ficción a la realidad, confundiendo en un juego a ambas” (Fonagy & Target, citados por Lecannelier, 2004, p. 63).
- D. “La ToM permite una mejor comprensión del significado intencional de la palabra y una situación en concreto; mejorando la comunicación con los otros, y adaptación social y contextual” (Dunn & Brown, citados por Lecannelier, 2004, p. 63).

Para propósito de esta investigación comprendemos que el concepto de ToM se refiere a la habilidad de comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Tirapu-Ustárriz et al; 2007); y se reconoce que para tales capacidades es necesario tomar en cuenta las característica meta cognitivas que la conforman como las interpretaciones de las emociones básicas, la capacidad de captar discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de las miradas o la cognición social y la empatía. Otra definición de ToM es la que toma Olivos (2017) del trabajo de la Chevallier: “La teoría de la mente se refiere al a capacidad de atribuir estados mentales a los demás y a uno mismo con el fin de explicar y predecir el comportamiento. ToM es una habilidad psicológica evolucionada, más altamente desarrollada en los seres humanos, especializada en la rápida atribución de creencias, intenciones, deseos o conocimiento a los demás y a uno mismo en la comprensión espontanea de que otros

tienen estados mentales que pueden diferir de los propios”(p.81). Al hablar de ToM, hablamos de observar la mente, y que cada uno de nosotros intuye la existencia de su propia mente a través de la introspección y que nadie puede acceder a la mente de otra persona (Premack & Woodruff, 1978). Sabemos de la existencia de otras mentes, en otras personas, a través de la interacción social recíproca en la que utilizamos la atención conjunta (Baron Cohen, 1991), el uso funcional del lenguaje (Bruner, 1981) y entendimiento de las emociones y acciones de otras personas (Gordon, 1996) que se encuentra en constante movimiento.

Entonces bajo estas premisas damos una definición final, y en la que se basa este estudio, de lo que es la ToM, entendiéndola como la capacidad de atribuir pensamientos, deseos e intenciones de otros para luego predecir o explicar sus acciones y comprender la intención final de un comportamiento (Courtin, 2000). El comportamiento estaría guiado por representaciones, cuya efectividad podría variar según la persona y el desarrollo neurológico, ya que la ToM “es un proceso que se desarrolla progresivamente bajo una variedad de niveles y logros secuenciados de complejidad creciente” (Serrano, 2012, p. 26). Estas representaciones tan complejas serán conocidas como creencias, las que proveen información y guían a la acción y que están acompañadas con el *deseo* de conseguir una meta, incorporando objetivos, metas, y así motivando la acción. (Olivos, 2017).

En cuanto a los estudios referentes a la Teoría de la Mente (ToM) se encontró la correspondencia entre el contexto familiar y la puntuación de los niños en tareas de ToM ya que la calidad del apego, parece relacionarse de forma positiva con el rendimiento

en tareas de ToM (Meins, Fernyhough, Russell & Clark-Carter, 1998). ¿Por qué? Pues al existir una calidad mayor en el vínculo entre madre e hijo permite que el juego simbólico tenga un nivel más alto y sea más prolongado, facilitando la capacidad del niño para procesar sus conocimientos en cuanto a personas, objetos y acciones; además de las representaciones y relaciones entre símbolos y sus referentes externos (Bornestein & Tamis Le Monda, 1995) afectando directamente el desarrollo de la ToM. Simon Baron-Cohen (1991) establece que los infantes entre siete y nueve meses ya son capaces de poner atención en otros, permitiendo ejercer atención selectiva sobre un objeto de interés que llevaría a formar una creencia sobre dicho objeto.

Según García (2007) en el desarrollo de la teoría de la mente se cuenta con dos tipos de teorías; la primera sería la consideración de la mente como una estructura independiente y capaz de cualquier tipo de aprendizaje, que como una tabla rasa se llena de experiencias y contenidos específicos. Y el segundo tipo, que se entendería como parte de las ciencias cognitivas, en donde la mente funcionaría como un “conjunto de módulos especializados, sistemas funcionales, memorias diversas, inteligencias múltiples, donde cada módulo es específico y especializado en un proceso o actividad” (p.28) logrando una metarrepresentación de las relaciones interpersonales.

Según Perner y Wimmer (1985) los niños van desarrollando estas habilidades destacándose a los 18 meses, cuando son capaces de utilizar gestos protodeclarativos (acto comunicativo indirecto) y juegos simulados. A los tres y cuatro años pueden distinguir entre sus creencias y la de los demás (creencia falsa de primer orden); siendo que a partir de los seis y siete años se aprende a comprender progresivamente representaciones de orden superior como la ironía y la metáfora (creencia falsa de

segundo orden). Sin embargo, estas competencias mentalistas no serían suficientes para una comprensión de las conductas sociales tan dinámicas y complejas, como lo señalan los mismos autores. Es entonces que cabría esperar dentro del desarrollo ontogenético normotípico el establecimiento de capacidades “distintas” o de orden superior dentro de la ToM, y de existir pocas investigaciones que clarifiquen este desarrollo (Baron-Cohen et al., 1999).

Javier Tirapu-Ustárroz, experto en la Teoría de la Mente, establece la existencia de un conjunto de habilidades meta cognitivas complejas que comprenden el área de desempeño de la ToM, que veremos a continuación. Se tomará la investigación realizada por el autor mencionado, en el 2007, como base para la descripción de los niveles de complejidad:

a. Reconocimiento facial de las emociones

Como su nombre lo expresa, es la capacidad que tiene la persona para reconocer una emoción en el rostro de otra persona. Dicha capacidad reside en la función de la amígdala, en especial en el reconocimiento de emociones como el miedo o el asco; ya que es la encargada de traducir y programar una respuesta a cada emoción que registra, positiva o negativa.

Se considera que esta habilidad es innata de la teoría de la mente al entender la expresión y comprensión de las emociones, propias o ajenas como un requisito indispensable para el contexto social y desenvolverse satisfactoriamente (Serrano, 2012).

Jessica Serrano (2012) señala una existencia significativa entre la comprensión emocional y la comprensión de las creencias falsas basándose en las investigaciones de Buitelaar, van der Wees, Swaab-Barneveld y van der Gaag (1999); Cassidy, Ross, Butkovsky y Braungart (1992); Cutting y Dunn (1999); de Rosnay, Pons, Harris y Morrel (2004). La autora cita estas investigaciones para señalar como el desarrollo de las habilidades mentalistas se da desde los 12 meses, al reconocer las expresiones faciales de sus cuidadores para guiar su comportamiento mostrando una comprensión de emociones en base a una lectura facial. Esta habilidad de reconocimiento facial de las emociones queda clara desde los tres años cuando son capaces de identificar la emoción correcta con respecto a un personaje con un deseo satisfecho logrando considerar, poco a poco, la creencia y el deseo son predictores de las emociones capaces de reconocer emociones como tristeza o enfado. Sin embargo, la comprensión de emociones más complejas como lo son miedo o la decepción, aparece de forma más tardía, entre los siete u ocho años; esto también pasaría con emociones secundarias como el orgullo, vergüenza o culpa al estar implicados con la autovaloración (Serrano, 2012).

Pons y Harris (citados por Serrano, 2012) señalan que la comprensión emocional dependería primeramente la de capacidad de los niños de “comprender emociones a partir de las señales externas, como la expresión facial. En segundo lugar, también comprender los aspectos mentales que subyacen a las emociones, como las creencias y los deseos. Y finalmente, en tercer lugar, emerge la comprensión de emociones mixtas o contradictorias” (p.59).

b. Creencias de primer y segundo nivel

Primero definiremos la creencia de primer orden, que según Pinedo y Santelices (2006), es aquella que “representa primero el mundo poblado de objetos y figuras significativas, lo que le genera una estabilidad perceptual para ingresar a un mundo compartido o intersubjetivo” (p. 207).

La segunda creencia sería definida como “el poder ver el mundo de las relaciones como intencional, es entrar a un mundo intersubjetivo que opera a un nivel de representación secundaria o de segundo orden que con una intencionalidad compartida inaugura, aunque sea, de forma elemental, el uso de símbolos y con ello se puede captar y sintetizar diferentes facetas de una misma interacción y que generalice estas interacciones en contextos nuevos. Más aun, esta intencionalidad compartida establece un espacio intersubjetivo fértil para el desarrollo emocional y psicológico del niño” (Pinedo & Santelices, 2006, p. 207).

¿Y porque sería importante la capacidad de desarrollar una tarea de falsa creencia? Olivos (2017) expresa que el niño “debe ser capaz de contrastar su propia creencia sobre el mundo con la creencia del otro, es decir, debe ser capaz de tener creencias sobre las creencias. Y al poder atribuir una falsa creencia a los demás y a si mismo debe comprender que nuestras creencias pueden diferir de la realidad, por lo que se habla de una posesión de una conciencia de la diferencia entre la realidad y nuestras creencias acerca de la realidad” (p. 81)

Serrano (2012) señala que esta habilidad para distinguir una creencia de la realidad es necesaria para el desarrollo de la ToM ya que las creencias son actitudes proposicionales a la realidad y estas pueden ser verdaderas

correspondiendo a la realidad o falsas sin corresponder a la realidad. Además, Fonagy (citado por Pinedo & Santelices, 2006) señala que los estados mentales del otro así como su valoración e interpretación resultan “cruciales para el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre situaciones intersubjetivas” (p. 208), y que permitirían que el niño pueda predecir las consecuencias de eventos interpersonales.

Las creencias de primer y segundo nivel, pueden ser entendidas y estudiadas a partir de la evaluación Maxi Task de Wimmer. En dicha evaluación, que contó con la intervención y optimización, a través de los años, de Perner, Ruffman y Leekman (1994) así como Baron Cohen (1985), permite la evaluación del desarrollo de la ToM en niños desde los cuatro años con la tarea Inés y María.

En la tarea determinada a evaluar la creencia de primer nivel, se ve a Inés (una muñeca) que esconde una canica en su cesta y se va; a continuación, María cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen distintas preguntas de control sobre la memoria pero la pregunta clave del test sería: ¿Dónde buscará Inés su canica?

En el caso de las tareas de segundo orden, la situación se convierte un poco más compleja; ya que los personajes previamente mencionados experimentan una situación que involucra mayores lugares de donde podría estar oculta la canica así como la observación de María de las mismas acciones de Inés.

c. Comunicación metafóricas e historias extrañas: Ironía, mentira y mentira piadosa

Las historias de Happé se establecieron con la intención de evaluar niños autistas para atribuir intenciones a los demás, en relación a la ironía, mentira y mentira piadosa. En cada historia, el personaje decía algo que no debía entenderse en sentido literal, para luego pedir al evaluado que de una afirmación del porque el personaje afirmaba ello (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007). A continuación, se dan ejemplos de dichas historias:

- Ironía: “Un niño está mirando a un grupo de niños que se cuentan cosas y se ríen. Se acerca y les pregunta: “¿Puedo jugar con ustedes?”. Uno de los niños se gira y le dice: “Sí, claro, cuando las vacas vuelen, jugaré.”

Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?” (p. 482)

- Mentira: “Aparecen dos niños, uno con un bote lleno de caramelos. El otro le pregunta: “¿Me das un caramelo?” y el niño de los caramelos responde, escondiéndolos tras la espalda: “No, es que no me queda ninguno.”

Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?” (p. 482)

- Mentira Piadosa: “Hoy tía Amelia ha venido a visitar a Pedro. Pedro quiere mucho a su tía pero hoy lleva un nuevo peinado que Pedro encuentra muy feo. Pedro cree que su tía está horrorosa con este pelo y que le quedaba mucho mejor el que llevaba antes. Pero cuando tía Amelia

le pregunta a Pedro: “¿Qué te parece mi nuevo peinado?, Pedro dice “¡Oh, estás muy guapa!”

Pregunta: ¿Por qué le dice eso Pedro?” (p. 482)

Happé (1994) presenta este tipo de historias centradas en la capacidad para extraer un significado en función a un contexto social particular necesitando de una coherencia central o global que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto. Para la autora, este déficit en la coherencia central sería más universal y persistente que la inhabilidad para atribuir estados mentales (falsas creencias) (Tirapu-Ustárriz et al., 2007).

d. Meteduras de pata (faux päs)

Baron Cohen (1999) propuso un nuevo test para la valoración de la sensibilidad social que permite diferenciar la ejecución de niños normales de la ejecución de niños con síndrome Asperger. En estas pruebas, se deben leer diez historias en las que el protagonista mete la pata en distintas situaciones sociales y diez historias de control de tipo “aséptico” (Tirapu-Ustárriz et al., 2007, p. 482). A continuación, una de las pruebas:

“Julia compró a su amiga Esther un jarrón de cristal como regalo de bodas. Esther hizo una gran boda y había tal cantidad de regalos que le fue imposible llevar la cuenta de qué le había regalado cada invitado. Un año después, Julia estaba cenando en casa de Esther. A Julia se le cayó una botella de vino sin querer sobre el jarrón de cristal y éste se hizo añicos. “Lo siento mucho. He roto el

jarrón” dijo Julia. “No te preocupes - dijo Esther-, nunca me gustó; alguien me lo regaló por mi boda” (p. 482).

Las preguntas de monitoreo serían: ¿Ha dicho alguien algo que no debería haber dicho o algo inoportuno? y en caso responda que sí, se le pregunta: ¿Quién ha dicho algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?, ¿Por qué no lo debería haber dicho o por qué ha sido inoportuno?, ¿Por qué crees que lo dijo?, ¿Se acordaba Esther de que Julia le había regalado el jarrón?, ¿Cómo crees que se sintió Julia?

Las historias resultan complejas e insisten “en la capacidad del sujeto de haber comprendido la situación y en su capacidad para ponerse en el lugar de los protagonistas. Además, las preguntas de control pretenden corregir los errores que podrían atribuirse a fallo en la memoria de trabajo” (Tirapu-Ustárriz et al., 2007, pg. 482).

e. Expresión emocional a través de la mirada

Se evalúa a través del test de la mirada de Baron Cohen (2001), en la que se muestra 28 fotografías para niños y 38 para adultos en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento o pensamiento. Cada fotografía, tiene cuatro posibles respuestas para elegir la más adecuada (Tirapu-Ustárriz et al., 2007).

El evaluado, debe ponerse en el lugar de otra persona para resolver el test, lo que convierte a esta evaluación en una actividad compleja, por las siguientes situaciones:

- “El sujeto debe conocer el significado de un léxico complejo que hace referencia a emociones y sentimientos.
- Basándose en la expresión de los ojos, el sujeto debe completar la expresión facial acompañante a la mirada.
- Debe identificar la emoción que le genera esa expresión determinada (empatía)” (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007, p. 483)

Una limitación señalada por el autor, sería que el test está compuesto por fotografías de expresiones estáticas, que le resta validez al test. Otra limitación importante es debida a los actores elegidos ya que no se sabe si realmente sienten la emoción o está aparentando sentirla.

Hay que resaltar que existen pocas pruebas que evalúan la cognición social en adultos sanos pero con dificultades en el dominio personal y social.

f. Empatía y juicio moral

Aspecto de gran debate dentro de los estudiosos de ToM debido a los dilemas morales, en especial, al “dilema del prisionero” o “dilema del tren”:

Un vagón de tren se dirige sin control hacia un grupo de cinco operarios que realizan obras de mantenimiento en la vía. Todos morirán aplastados por la máquina si no encontramos una solución. Usted tiene la posibilidad de apretar un botón que activará un cambio de agujas y desviará el tren hacia otra vía donde se encuentra un trabajador realizando obras de reparación. El vagón mataría a este hombre pero los otros cinco se salvarían. ¿Pulsaría el botón?

Ahora vamos a por otra versión del mismo dilema. Usted se halla sobre un puente que cruza sobre la vía del tren, este puente se encuentra entre la vía y las cinco personas en peligro. Un señor con aspecto desaliñado y con señales de haber estado bebiendo se encuentra a su lado. Una manera de frenar el vagón consiste en empujar al señor para que caiga sobre la vía y resulte atropellado, lo que provocaría que el maquinista reaccione, frene el tren y salve las cinco vidas. ¿Le daría un empujón?

Es importante recalcar que este modelo de dilema es tomado de la investigación de Tirapu-Ustárrroz et al., realizada en el 2007 (p. 483); por lo que se toma en base a lo que este autor señala. Existe la probabilidad que el sujeto evaluado conteste sí al primer dilema y no al segundo, poniendo en evidencia el problema de la empatía hacia algo inanimado; por ello, si el sujeto responde no al segundo dilema se le plantea que las cinco personas en peligro son sus seres queridos, lo que podría lograr modificar la conducta y respuesta del evaluado en la mayoría de los casos.

La distinción entre juicios personales e impersonales es importante para el estudio de la ToM, ya que el caso de este razonamiento moral vemos implicados procesos de abstracción e introspección. La empatía ejercida para resolver este dilema puede contener componentes de un estado visceral de verme en esa situación, como sujeto activo que produce una activación emocional. Aunque se tienen distintos modelos y explicaciones sobre los contenidos del ToM, no se han podido combinar, dejando soluciones imprecisas y parciales a un problema

complejo. Por lo que parece adecuado combinar los distintos modelos e hipótesis para obtener una aproximación optimizada a procesos cognitivos complejos.

En el desarrollo de la teoría de la mente estaría implicados distintos procesos que van madurando a lo largo de la primera infancia y que para la pubertad estarían en gran medida cimentados. Y aunque existen muchos estudios sobre lo que es la teoría de la mente, su desarrollo y el rol que tienen para el entendimiento de las emociones y de la psique humana, quedan todavía un vacío por ser explorado y por ello, queda mucho por aprender, descubrir y comprender.

Apego y Teoría de la Mente

Pinedo y Santelices (2006) señalan una “estrecha relación entre los modelos representacionales de apego y la capacidad de los seres humanos de integrarse a un mundo compartido e intersubjetivo” (p.202), es decir que, a través de la ToM, como parte de nuestra naturaleza “somos capaces de inferir en los deseos, planes y metas de los otros significativos que nos rodean, como seres con pensamiento y necesidades, independientes de los propios pensamientos y necesidades” (p. 202).

Estos autores reconocen que si bien el apego se forma desde el nacimiento, la ToM se desarrolla a lo largo de vida y además “emergería de la relación que los niños establecen con sus figuras de apego y estaría en estrecha relación con la capacidad de mentalización o ToM que estos tengan” (Pinedo & Santelices, 2006, p. 202). Los principios de la teoría del apego explican el comportamiento grupal en cuanto a apareamiento, autoridad, poder, agrupaciones, ideas de reciprocidad y justicia

(Bugental, 2000); demostrando el amplio actuar de la teoría del apego y la afectación real a la formación de la psique ya que cualquier “satisfacción queda grabada en modelos representacionales de las relaciones de los niños con sus cuidadores, los cuales permiten poner en acción diversas conductas de apego que se organizan en torno a diversos sistemas conductuales” (Pinedo & Santelices, 2006, p. 203). Dichos sistemas conductuales toman por nombre modelo operante interno definido por Bowlby (1995) que es una representación propia en base a la interacción con las figuras de apego y la carga emocional que generan a lo largo de la vida, este vínculo de apego se forjaría como un predictor en la organización mental que guiaría el comportamiento según las propias internalizaciones del niño que nacen en lo que él crea que puedan ser los deseos de la figura de apego utilizando sus propias representaciones mentales para guiar su comportamiento alineándose con lo que él cree que sus cuidadores desean (Ontai & Thompson, 2008). Dicha representación persiste de manera estable y opera inconscientemente pero que muestra gran riqueza de un “mapa representacional cognitivo-afectivo-dinámico que ayuda a comprender una realidad donde todos tienen una mente individual con deseos, planes y necesidades distintas y particular” (Pinedo & Santelices, 2006, p. 205) y que guardan un estrecha relación con la capacidad del niño para sentir disponibles a sus cuidadores principales reconociendo al mismo tiempo su independencia (Fonagy et al., ;2002) logrando reconocer que el “mundo está poblado de objetos y figuras significativas, lo que genera cierta estabilidad perceptual para ingresar a un mundo intersubjetivo, formando representaciones de primer orden y cuando sea capaz de ver las relaciones intencionales será capaz de comprender las representaciones de segundo orden (Pinedo

& Santelices, 2006, p. 207) siendo capaz de “adueñarse de su experiencia interna, junto con comprenderse a sí mismo y a los otros seres intencionales cuya conducta está organizada por estados mentales, pensamientos, sentimientos, creencias y deseos” (Fonagy, 2001, p. 45). Y es el mismo Fonagy que conceptualiza esta idea como la función reflexiva o teoría de la mente, que se define como la capacidad de indagar sobre la teoría particular de cada individuo se forma sobre lo que ocurre en la mente de otra persona conociendo el estado mental de sí mismo y de otros (Fonagy, 1999, citado por Pinedo & Santelices, 2006); y dicha función es solo posible por la calidad de los vínculos de los primeros años y se predice a través del comportamiento y la capacidad mentalizadora de los padres; en especial de la forma en que la sensibilidad y discurso materno sean apropiados al niño y sus necesidades (Ontai & Thompson, 2008).

En la búsqueda de información se halló una constante tendencia a vincular la ToM con la crianza, y en el trabajo de Hughes, Deater-Deckard y Cutting (1999) se encuentra una asociación entre ambas variables; apoyando la conexión entre las experiencias familiares y el desarrollo temprano de la conciencia de estados mentales. El uso de estrategias de disciplina controladoras por parte de las madres con los hermanos se relaciona positivamente con la comprensión de falsas creencias por el niño en cuestión (Dunn, Brown & Beardsall, 1991) y que al ser testigos de desacuerdos y situaciones de indisciplina que entre padres y hermanos, los niños descubren que distintas personas pueden tener distintas perspectivas en conflicto. Fitzgerald, Michel y Drasgow (1995) afirman que el uso de una disciplina centrada en la víctima, anima a los niños a imaginar lo que la otra persona piensa o siente acerca de sus acciones, asociándose positivamente con el rendimiento en tareas de toma de

perspectiva (Ruffman, Perner & Parkin, 1999); demostrando de esta manera que la Teoría de la Mente es una parte base en la inteligencia social así como para interactuar con otros. Sin embargo, resulta importante resaltar que existe una “cuestión a debate de si la mente constituye un sistema unitario con el que captamos, operamos y resolvemos cualquier tipo de problema, sea éste de carácter lógico-matemático, físico, lingüístico o social; o por el contrario la mente es un conjunto de procesos y sistemas especializados en resolver diferentes tipos de problemas, con estructura y competencia distinta según el campo sobre el que operan” (García, 2008, p. 19).

2. Hipótesis

El desarrollo de un apego seguro se encuentra relacionado a un mejor desarrollo de la teoría de la mente de en los alumnos de quinto y sexto de primaria.

Capítulo III: Método

1. Diseño de Investigación:

La presente investigación es un estudio cuantitativo, que utiliza la recolección de datos y cuantificación de los mismos para probar una hipótesis, para aceptar o rechazar, dependiendo del grado de certeza. La meta es explicar o predecir los fenómenos a partir de datos procesados estadísticamente (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

En cuanto al diseño corresponde a una investigación correlacional asociativa, en donde se busca conocer la relación o grado de asociación entre las variables, en un momento temporal determinado (Ato, López & Benavente, 2013).

A través de este estudio correlacional buscamos entender la relación entre las variables – Apego y Teoría de la Mente – en base a un estudio estadístico de Spearmann luego de aplicar una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov^a, con el objetivo de comprender la posibilidad de relación entre ambas.

2. Participantes:

Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico, ya que la elección de los elementos no dependió de la probabilidad, sino que se tomó un grupo que se ajustó a las características de la investigación (Hernández et al; 2006); además de contar con los permisos correspondientes al ser menores de edad.

Se evaluaron a 60 alumnos pertenecientes a un centro educativo particular de nivel primario, entre las edades de diez a doce años, con distintos contextos familiares. Se

descartaron a 27 alumnos por falta de aportes de datos, así como la presencia de trastornos de aprendizaje, trastornos visuales y trastornos de déficit de atención e hiperactividad.

Quedando una muestra final conformada por 33 alumnos, que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- Sujetos entre los diez y doce años de edad.
- Sujetos que no presenten alteración o trastorno en el aprendizaje. Para dicha exclusión se tomó en consideración que los alumnos que presentaban una alteración contaban con un diagnóstico clínico, previamente entregado al departamento de psicología del colegio,
- Sujetos que no presenten trastornos visuales o auditivos.
- Sujetos que no presenten trastorno de déficit de atención o hiperactividad.
- Sujetos que hayan completado la batería psicológica de la investigación.
- Sujetos que cuenten con el consentimiento informado de sus padres.

Es importante considerar que estas evaluaciones fueron llevadas a cabo durante los horarios de clase por lo que los resultados podrían verse afectadas por el estado anímico de los estudiantes y la interacción con el evaluador. A continuación mostramos los gráficos pertenecientes a la muestra:

Tabla 6

Características demográficas de la muestra

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Mujer	18	54.5
Hombre	15	45.5
Edad		
10	6	18.2
11	17	51.5
12	10	30.3
Grado		
Quinto grado	23	69.7
Sexto grado	10	30.3
Familia		
Nuclear	18	54.5
Extendida	8	24.2
Divorciado	2	6.1
Separado	5	15.2

A partir de los resultados obtenemos los siguientes gráficos, que permiten una mejor comprensión de la muestra.

Figura 1

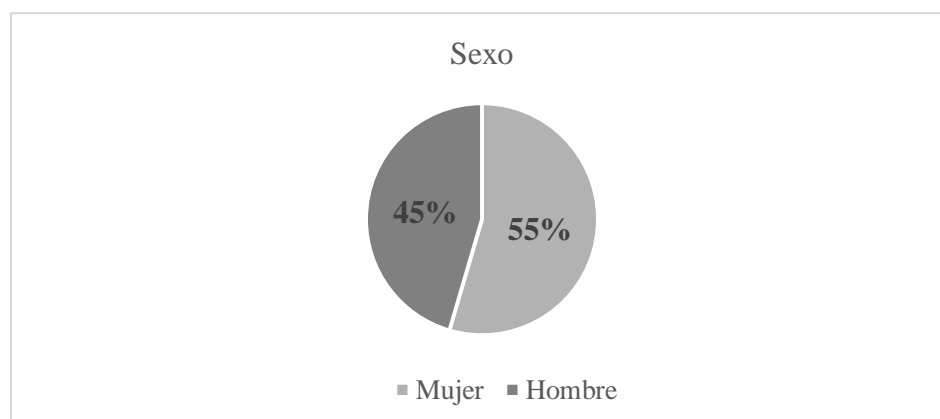


Figura 1. Gráfica de la característica demográfica de sexo de la muestra, señalando como mayoría en la muestra a alumnas con 55%.

Figura 2

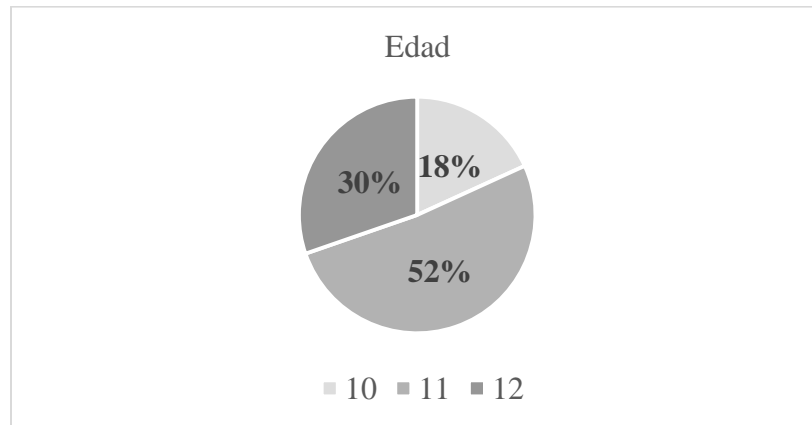


Figura 2. Grafica de la característica demográfica de edades de la muestra, señalando una mayoría del 52% de niños y niñas de once años.

Figura 3

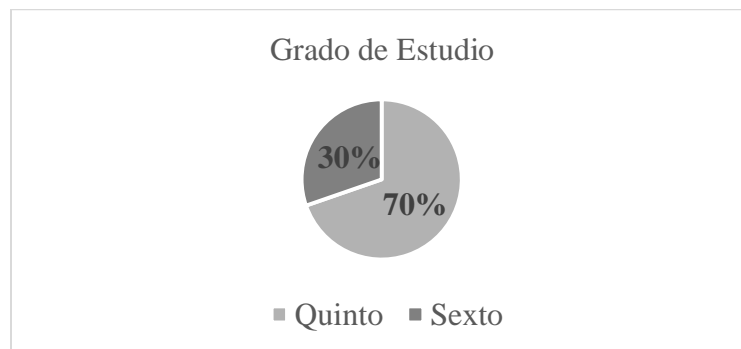


Figura 3. Grafica de la característica demográfica por grado de estudios de la muestra, señalando una mayoría del 70% de niños y niñas de quinto grado de primaria.

Figura 4

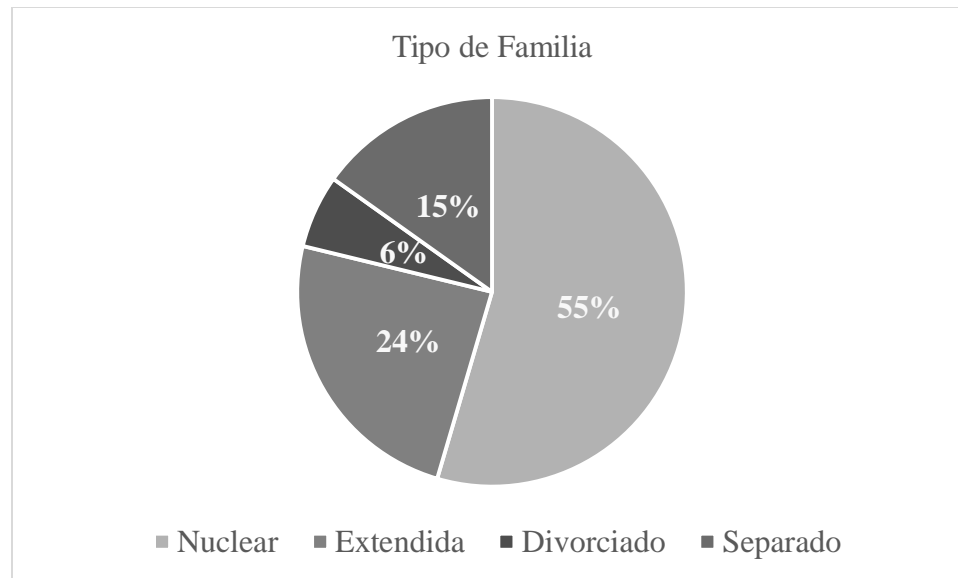


Figura 4. Grafica de la característica demográfica por tipo de familia con la que convive el niño, señalando que una mayoría del 55% de niños y niñas de la muestra vive en una familia nuclear, es decir, que cuenta con la presencia de ambos padres.

3. Instrumentos:

A continuación, encontramos un cuadro que especifica las variables utilizadas así como la definición e instrumentos utilizados, con el propósito de simplificar el entendimiento del lector:

Tabla 7

Descripción de las variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Subindicador	Instrumentos
Apego	Apego Seguro	Apego Seguro	1. Seguridad, disponibilidad y apoyo de las figuras de apego.	Versión reducida del cuestionario CaMiR (CaMiR-R) para la evaluación del apego
	Apego Inseguro	Apego Inseguro Evitativo (Desentendido)	2. Preocupación familiar.	
			3. Interferencia de los padres	
		Apego Inseguro Ambivalente (Preocupado)	4. Valor de la autoridad de los padres.	
			5. Permisividad parental	
			6. Autosuficiencia y rencor contra los padres	
			7. Traumatismo infantil	
Teoría de la Mente	Falsa Creencia	Primera Falsa Creencia	1. Predicción (Puntaje 1)	Tarea de falsa creencia de primer orden.
			2. Falsa Creencia (Puntaje 2)	
		Segunda Falsa Creencia	1. Predicción (Puntaje 1)	Tarea de segunda falsa creencia de “la ventana” de Núñez.
			2. Creencia verdadera (Puntaje 2)	
	Reconocimiento de emociones	Reconocimiento facial de las emociones	3. Falsa Creencia (Puntaje 3)	Test de la Mirada.
			1. Estado emocional	
		Reconocimiento de sexo de la persona	2. Sexo del sujeto	

Versión Reducida del Cuestionario CaMir-R para la Evaluación del Apego

Para la evaluación de la variable apego se optó por la Versión reducida del cuestionario CaMiR - *Cartes, Modèles Individuels de Relation-* (CaMir-R); creado por los autores Bullerka, Nekane; Lecasa, Fernando; Gorostiaga, Arantxa; Muela, Alexander, Pierrehumbert, Blaise en España (2011) y con el cual, a continuación, se explica las características del test:

El CaMir es un cuestionario en formato de Q-Sort, cuya meta es identificar los modelos de relaciones de apego en las personas según los patrones de apego seguro, apego inseguro preocupado y apego inseguro evitativo; permitiendo descubrir las estrategias de apego (Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming & Gamble, 1993) con una fiabilidad satisfactoria ya que sus siete dimensiones presenta una consistencia interna con rangos de 0.60 y 0.85; demostrando ser un instrumento confiable. El cuestionario fue adaptado al uso lingüístico de los sujetos de la muestra para asegurar su comprensión.

En este cuestionario se utiliza una escala de Likert de 5 puntos, de la siguiente manera: 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. La administración puede ser de forma individual y colectiva, con una duración de 20 minutos aproximadamente.

La versión reducida del CaMiR que se utiliza en esta investigación, nace de la versión española extensa del CaMir creada por Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meisler, Miljkovitch y Halfon, en 1996. En la versión original del CaMir se incluye 72 ítems que el participante debe distribuir en una escala tipo de Likert. A partir de dicho test se reconoce el tipo de apego que la persona podría tener: Apego seguro, Apego Inseguro Evitativo (Desentendido) y Apego Inseguro Ambivalente (Preocupado).

El CaMir-R cuenta con siete sub indicadores, que incluyen rasgos esenciales o centrales de apego seguro, evitativo (desentendido) y ambivalente (preocupado):

1. Seguridad, Disponibilidad y apoyo de la figuras de apego: Referencia a la percepción de haberse sentido y sentirse querido por las figuras de apego, poder confiar en ellas y saber que están disponibles cuando se las necesita.
2. Preocupación familiar: Se evalúa la ansiedad de separación de los seres queridos así como de una excesiva preocupación actual por las figuras de apego.
3. Interferencia de los padres: Señala el recuerdo de haber sido sobreprotegido en la infancia, y por ende, el haber sido un niño miedoso y haber sentido preocupación de ser abandonado.
4. Valor de la autoridad de los padres: Evaluación positiva de la persona respecto a los valores familiares de autoridad y jerarquía.
5. Permisividad parental: Dimensión que alude a los recuerdos de haber padecido falta de límites y de guía parental en la infancia.
6. Autosuficiencia y rencor contra los padres: Dimensión que describe los sentimientos de dependencia y reciprocidad afectividad y el rencor hacia los seres queridos.
7. Traumatismo infantil: Dimensión que se refiere a los recuerdos de haber experimentado falta de disponibilidad, violencia y amenazas de las figuras de apego durante la infancia.

Los patrones de correlación observados entre cuatro de las dimensiones referidas a las representaciones del apego y los perfiles del apego elaborados ponen de manifiesto

que en su conjunto, el instrumento posee validez convergente (Balluerka et al, 2011, p. 491). La dimensión de “Seguridad” se asocia al apego seguro y las dimensiones de “Interferencia de los padres”, “Autosuficiencia” y “Traumatismo infantil” al apego inseguro. No obstante la dimensión “Preocupación familiar” no presentó correlación positiva con el perfil preocupado ni correlación negativa con el perfil seguro. Cabe explicar este resultado por las características propias de la adolescencia, ya que se trata de afirmar la autonomía y no mostrarse emocionalmente dependiente de los padres por lo que los adolescentes con apego preocupado o apego seguro podrían ocultar en sus respuestas, la preocupación por sus padres y la ansiedad de separación, aspectos evaluados por la segunda dimensión y que son contrarios a la autonomía. Este test posee buenas propiedades psicométricas para evaluar las representaciones de apego. Sin embargo, el instrumento adolece de las limitaciones asociadas a la aplicación de cualquier tipo de auto informe retrospectivo (Balluerka et al, 2011, p. 492).

Falsas Creencias de Primer y Segundo Orden

Respecto a la teoría de la mente, se utilizaron tareas de falsas creencia de primer orden (Baron Cohen, Leslie & Frith; 1985) y las falsas creencias de segundo orden (Núñez, 1993).

Las tareas de falsa creencias son aquellas que buscan evaluar la capacidad meta representacional de los sujetos, en base a dos historias relacionadas, usando de una serie de preguntas que buscan medir la capacidad de lectura mental del sujeto frente a las creencias de los personajes de la historia. Cada sujeto y en base al personaje, desarrollará una creencia según la historia desarrollada.

La tarea de falsa creencia de primer orden, se basa en una historia de dos muñecas María (Sally) e Inés (Anne); en donde primeramente se presentan y se comprueba que los niños las reconocen y a continuación, se otorga a María una canica y un baúl mientras que a Inés una cesta. María pondrá la canica en su baúl y dejará la escena; Inés poco después coge la canica y la pone en su cesta cerrándola. Cuando María regresa, se le preguntará al niño en donde buscará María su canica; si el niño es capaz de señalar la primera locación de la canica, pasará a la siguiente tarea con la creencia falsa de la muñeca. Si es que señalan la locación actual, fallan en la tarea. Sin embargo esta tarea, siempre se asegura con las tareas de memoria (*Al principio de la historia, ¿dónde estaba la canica?*), de realidad (*¿Dónde está la canica ahora?*), de conocimiento (*¿Sabe María que su canica está en la cesta?*) y de moral (*¿Cómo se ha portado Inés, bien o no? ¿Ha sido buena?*) (Baron Cohen et al., 1985, p. 41)

La tarea de falsa creencia de segundo orden o “tarea de la ventana”, utiliza nuevamente a María e Inés pero bajo una nueva situación. Repitiendo la historia de la primera tarea, María Núñez (1993), introduce una secuencia nueva; la tarea de la ventana donde María en lugar de irse se queda en la ventana. En esta tarea también se aplican las preguntas de memoria, realidad y conocimiento agregando la pregunta *¿Sabe Inés que María la ha visto meter la canica en la cesta?*

Para ambas tareas, se suman los puntajes en base a predicción, creencia verdadera y creencia falsa, otorgando puntaje de 1 o 0 según sea respuesta correcta o incorrecta, respectivamente.

Test de la Mirada

El test de la mirada es un test de ToM “avanzado”, el test de lectura de la mente creado por Baron Cohen, Wheelwright, Spong, Scahill y Lawson, en el 2001; como parte del test The Folk Psychology Test. Este test se basa en la capacidad entender la causalidad social y como es que funciona en las interacciones al ser, este entendimiento el núcleo de la cognición humana (p. 49).

Los sujetos deben interpretar a modo de “leer la mente” de una serie de 28 fotografías de ojos de distintas personas, hombres como mujeres, con el propósito que asignen una palabra que mejor describa lo que la persona piense o sienta que el sujeto crea correcta, seleccionando una respuesta entre cuatro posibilidades. En este test, además de elegir un estado emocional, se deberá identificar el sexo de los sujetos fotografiados además de conjugar los estados afectivos y cognitivos para cumplir con la tarea utilizando un control no mentalista de inteligencia social.

Por cada respuesta correcta, se otorga un punto, llegando a una sumatoria.

Las pruebas de falsa creencia y el test de la mirada son diseñadas como test puros de Teoría de la Mente en un nivel avanzado, sin involucrar un componente de función ejecutiva por lo que tampoco se cuenta con un componente de planeamiento o contexto; se dio la validación por Baron Cohen y sus equipos a través de estudios aparte (Baron Cohen, Jolliffe, Mortimore, Robertson, 1997).

Para las Falsas Creencias se utiliza dos grupos de control basados en el Juego de Títeres de Wimmer y Perner (Baron Cohen et al, 1985) mientras que para la validación del test de la mirada se utilizó dos grupos de sujetos –normal y con autismo- en un estudio separado utilizando

las Historias Extrañas de Happé para el posterior desarrollo del test de la mirada (Baron Cohen et al; 1997)

4. Procedimientos:

Una vez definido el tema de la investigación se buscó la colaboración de un colegio particular para la obtención de la muestra y una vez seleccionados los grados a evaluar, se envió una carta de consentimiento a los padres en la que se adjuntaba información sobre la investigación, el proceso de evaluación, el manejo de los resultados y de la información personal del niño o niña a evaluar.

Si el padre se encontraba de acuerdo con la información, enviaba al colegio la esquila de autorización firmada comprendiendo los límites de la investigación así como la evaluadora.

Se contó con la autorización para evaluar a 60 niños, dentro del horario escolar y sin intromisión a cursos como Matemática, Lengua, Ciencias e Idiomas, llevándose la evaluación en horarios de refrigerio o en cursos de arte o religión. Las evaluaciones de Falsa Creencia se dieron de manera individual mientras que las evaluaciones del CaMir-R y Test de la Mirada de manera grupal.

5. Análisis de Datos:

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 (SPSS IBM Corp., 2016) para los análisis de frecuencia de los tipos de apego, primera y segunda creencia así como para los indicadores de reconocimiento facial y de emociones. Además se aplica la prueba de normalidad de

Kolmogorov-Smirnov^a, con la corrección de Lilliefors, para luego aplicar una de correlación Spearmann entre las variables.

Capítulo IV: Resultados

Resultados

Para el análisis de los resultados, se considera importante demostrar los tipos de apego que se obtuvieron de la muestra:

Tabla 8

Tipo de apego de muestra

Tipo de apego	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Seguro	7	21,2	21,2	21,2
Desentendido (Evitativo)	7	21,2	21,2	42,4
Preocupado (Ambivalente)	19	57,6	57,6	100,0

Figura 5

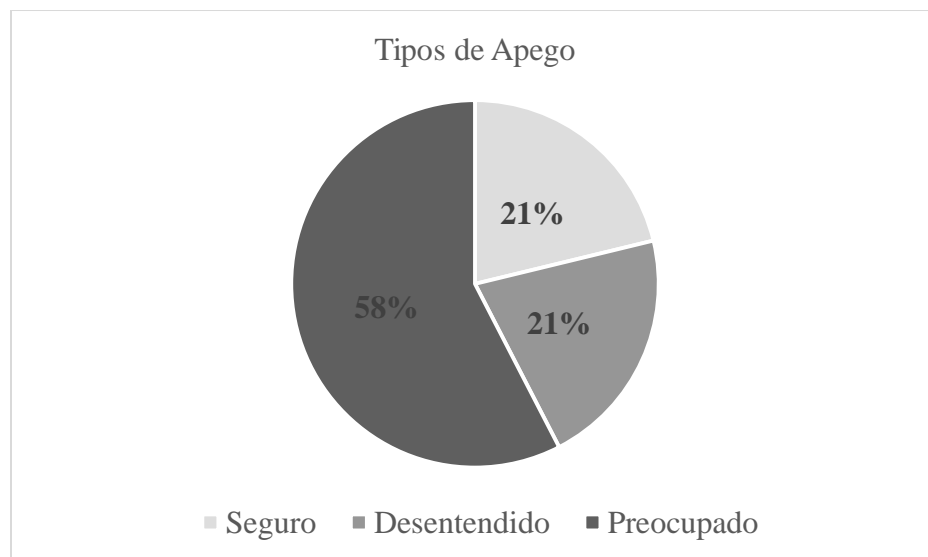


Figura 5. Gráfica según la muestra por tipos de apego obtenidos.

A través de la tabla y el gráfico se aprecia una tendencia en la muestra hacia un apego preocupado, ya que 58% de los estudiantes entre quinto y sexto de primaria puntúan como tal. El apego preocupado, en esta investigación es conocido como apego inseguro ambivalente, en donde la desconfianza hacia el cuidador por el amor que este da es constante al igual que el sentir temor a ser abandonado, traducándose en inseguridad manifestada muchas veces en la escuela o en la capacidad para el desarrollo de habilidades sociales (Karen, 1998). Este dato se buscará esclarecer más adelante con las tabla de resultados 12, 13 y 14 además del apoyo de las figuras 10, 11 y 12.

Con el propósito de tener mayor comprensión del análisis estadístico, ahora se hará el análisis de la frecuencia en la primera y segunda falsa creencia, con ayuda de las siguientes tablas y los respectivos gráficos:

Tabla 9

Resultado de la primera falsa creencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Puntaje 1	3	9,1	9,1	9,1
Puntaje 2	30	90,9	90,9	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Figura 6

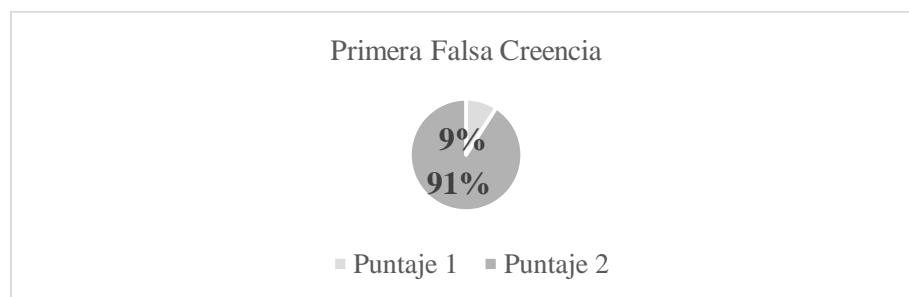


Figura 6. Grafica según la muestra por puntajes alcanzados en primera falsa creencia.

A partir de estos gráficos encontramos con respecto a la primera falsa creencia que solo 9,1% de los estudiantes tuvieron dificultad en completar la tarea, logrando puntuar solo en las tareas de memoria – capaces de recordar donde se encuentra la canica al principio de la historia- y de realidad- capaces de reconocer donde se encuentra al final la canica- pero reaccionando con dificultad a la pregunta de conocimiento- capacidad de elaborar una predicción de comportamiento con respecto a uno de los personajes-, es decir, que solo tres alumnos mostraron dificultad en generar una creencia sobre el desenlace de la historia y una predicción sobre el comportamiento directo de uno de los personajes, fracasando en la elaboración de una falsa en primer nivel con respecto a la historia así como para la generación de un juicio moral sobre la circunstancia presentada.

A continuación, realizaremos el análisis de la segunda creencia (tabla 10) en cuanto a la frecuencia que se obtuvo de la muestra y la gráfica correspondiente a los resultados:

Tabla 10

Resultado de la segunda falsa creencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Puntaje1	3	9,1	9,1	9,1
Puntaje 2	4	12,1	12,1	21,2
Puntaje 3	26	78,8	78,8	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Figura 7

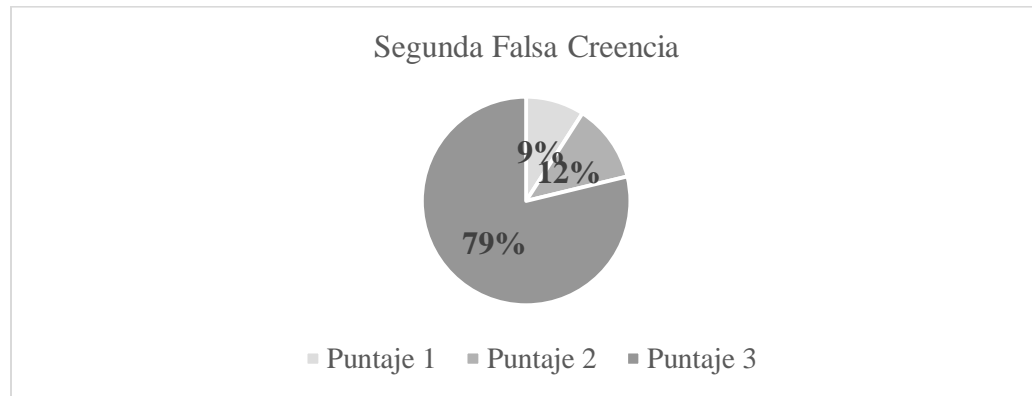


Figura 7. Grafica según la muestra por puntajes alcanzados en segunda falsa creencia.

En el análisis de resultados de la segunda falsa creencia se aprecia que en la muestra 26 niños (79% de la muestra) lograron completar la tarea de segunda falsa creencia, dejando a un 21% de la muestra con dificultades para elaborar una falsa creencia de segundo grado esperada para su edad. Dentro de este grupo encontramos que el 9% es capaz de generar solo una predicción de comportamiento y que el 12% es capaz de generar una predicción de la situación y una creencia verdadera y valida por la misma historia pero en ambos casos se prevé la dificultad de suponer sobre los comportamientos y emociones de otros.

Como parte de las variables de la Teoría de la Mente que se tomaron en esta investigación, se analizará los datos obtenidos por la muestra en cuanto a las variables de reconocimiento facial y de reconocimiento del sexo en la tabla 11 y se tomará el gráfico de la figura 8 para la comprensión de los resultados obtenidos sobre el reconocimiento facial y la figura 9 para el reconocimiento de sexo.

Tabla 11

Datos estadísticos de reconocimiento facial y de sexo

		Reconoce el sexo	Reconocimiento facial
N		33	33
		0	0
Media		31,30	18,33
Mediana		32,00	19,00
Moda		32	19
Desviación estándar		4,524	4,036
Varianza		20,468	16,292
Asimetría		-3,366	-0,514
Error estándar de asimetría		,409	,409
Curtosis		15,496	0,068
Error estándar de curtosis		,798	,798
Rango		27	16
Mínimo		10	9
Máximo		37	25
	25	30,00	16,00
Percentiles	50	32,00	19,00
	75	34,00	21,00

En la tabla 11, encontramos los puntajes obtenidos en cuanto a reconocimiento de sexo son 31.30 (media), 32.00 (mediana) y 32 (moda). Se puede observar que resultan muy similares, por lo tanto se infiere que son representativos; es decir, que reflejarían el comportamiento de la mayoría. También se aprecia una desviación de 4.524, que nos refiere una desviación elevada acorde a los rangos señalados, indicando que el grupo sería capaz de reconocer el sexo en la prueba presentada a pesar que la muestra tiene una simetría negativa, quedando más claro en la siguiente gráfica:

Figura 8

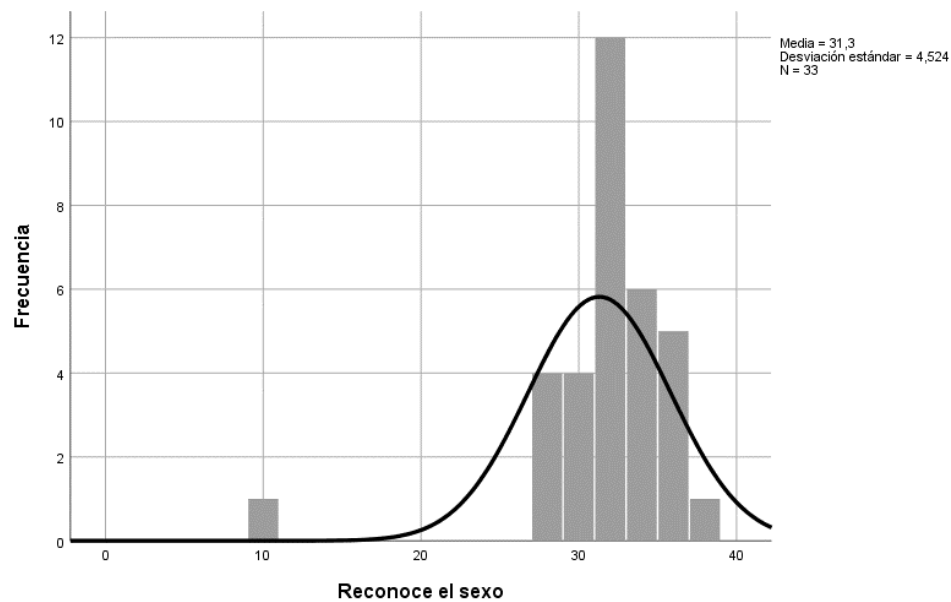


Figura 8. Grafica que permite la comprensión de la media y la desviación estándar en la variable de reconocimiento de sexo, en el Test de la Mirada según la muestra.

En el caso del reconocimiento facial como variable del Test de la Mirada, encontramos la media (18.33), mediana (19.00) y moda (19), con una dispersión de 0.67 entre la media y mediana. Por otro lado, contamos también con una desviación estándar elevada de 4.036, que, dentro de los rangos obtenidos, señalaría que más alumnos presentaron mayor dificultad para el reconocimiento de las emociones faciales frente al reconocimiento del sexo.

Figura 9

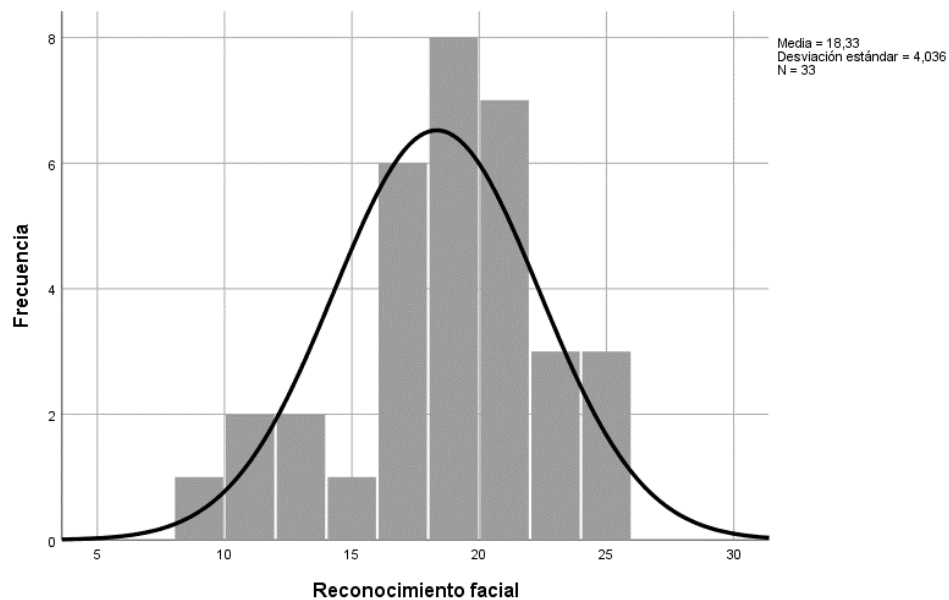


Figura 9. Grafica que permite la comprensión de la media y la desviación estándar en la variable de reconocimiento facial en el Test de la Mirada según la muestra.

Después del análisis de todas las variables relacionadas a la Teoría de la Mente, pasaremos al análisis correspondiente de las variables de apego. Como se mencionó al inicio de este capítulo y luego de dar a conocer la frecuencia de cada tipo de apego (tabla 8), se realizará un análisis individual de cada variable de apego, iniciando con el apego seguro (tabla 12 y figura 10), apego inseguro ambivalente preocupado (tabla 13 y figura 11) y por último, se analizará el apego inseguro evitativo desentendido (tabla 14 y figura 12).

Tabla 12

Correlación de Pearson entre variables de reconocimiento de emociones faciales y reconocimiento de emociones según sexo.

Variable	Reconocimiento por sexo	Reconocimiento por emoción
Coeficiente de Pearson	1	-.059
Coeficiente de Pearson	-.059	1
		.

En la presente tabla se comprueba mediante un análisis de correlación de Pearson, una relación positiva entre las variables que integran la segunda dimensión, es decir, el reconocimiento de las emociones faciales y el reconocimiento de emociones según el sexo de la persona que la manifiesta; donde se confirma la existencia de una relación positiva entre ambas, y al mismo tiempo una afirmación positiva la relación de ambas para el beneficio de la investigación.

Tabla 13

Datos estadísticos de apego seguro

	Estadístico	Desv. Error
Media	44,952	1,9017
95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	41,078
	Límite superior	48,825
Media recortada al 5%	45,847	
Mediana	47,300	
Varianza	119,343	
Desv. Desviación	10,9244	
Mínimo	13,9	
Máximo	60,2	
Rango	46,3	
Rango intercuartil	11,3	
Asimetría	-1,460	,409
Curtosis	2,091	,798

Figura 10

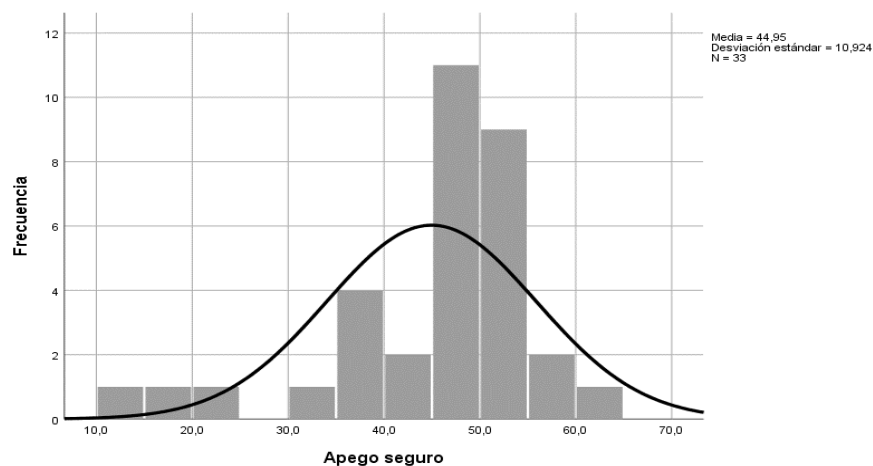


Figura 10. Grafica que permite la compresión de la media y la desviación estándar en la variable de apego seguro.

Al analizar la variable de apego seguro, se aprecia un rango mínimo de 13.9 y rango máximo de 60.2 mientras que el promedio obtenido entre la media (45.847) y la mediana (47.3) muestran una respuesta satisfactoria constante en el grupo que obtuvo el puntaje correspondiente a apego seguro. Se observa que los datos referentes al apego seguro presentan una asimetría negativa con una distancia de -1,460 y una curtosis leptocúrtica con referencia de 2,091. Recordemos que el apego seguro, obtuvo un porcentaje del 21% quedando relegado por el apego inseguro ambivalente preocupado.

A continuación, analizaremos los datos acerca del apego inseguro ambivalente preocupado.

Tabla 14

Datos estadísticos de apego inseguro ambivalente-preocupado

		Estadístico	Desv. Error
Media		54,985	2,2204
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	50,462	
	Límite superior	59,508	
Media recortada al 5%		55,501	
Mediana		56,300	
Varianza		162,702	
Desv. Desviación		12,7555	
Mínimo		24,2	
Máximo		74,7	
Rango		50,5	
Rango intercuartil		21,5	
Asimetría		-,444	,409
Curtosis		-,507	,798

Figura 11

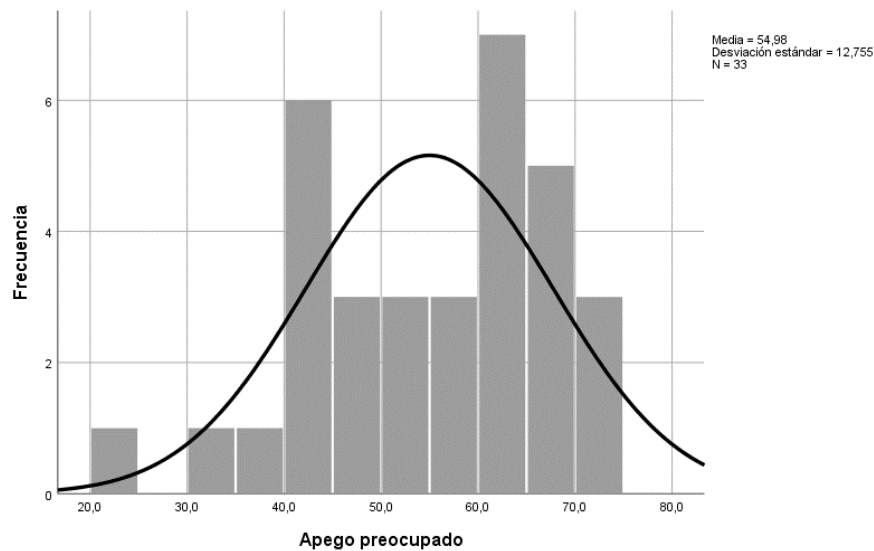


Figura 11. Gráfica que permite la compresión de la media y la desviación estándar en la variable de apego inseguro ambivalente-preocupado.

En base a los resultados obtenidos por la muestra, se aprecia un rango mínimo de 24.2 y un rango máximo de 74.4 en la desviación estándar mientras que el promedio obtenido entre la media (44.952) y la mediana (47.3), muestran una diferencia de 1.3, señalando una poca dispersión en los datos; lo que quedaría respaldado por los resultados obtenidos por la asimetría negativa de $-0,444$ y una curtosis leptocúrtica de $-0,507$. Este grupo de muestra, como se señala en la tabla 8, es el tipo de apego que predomina en la muestra.

En cuanto a los datos de la muestra obtenidos para el apego inseguro evitativo desentendido, encontramos los siguientes resultados:

Tabla 15

Datos estadísticos de apego inseguro evitativo-desentendido

		Estadístico	Desv. Error
Media		50,145	2,2204
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	45,466	
	Límite superior	58,824	
Media recortada al 5%		49,651	
Mediana		49,200	
Varianza		174,126	
Desv. Desviación		13,1957	
Mínimo		31,4	
Máximo		77,6	
Rango		46,2	
Rango intercuartil		21,7	
Asimetría		,473	,409
Curtosis		-,608	,798

Figura 12

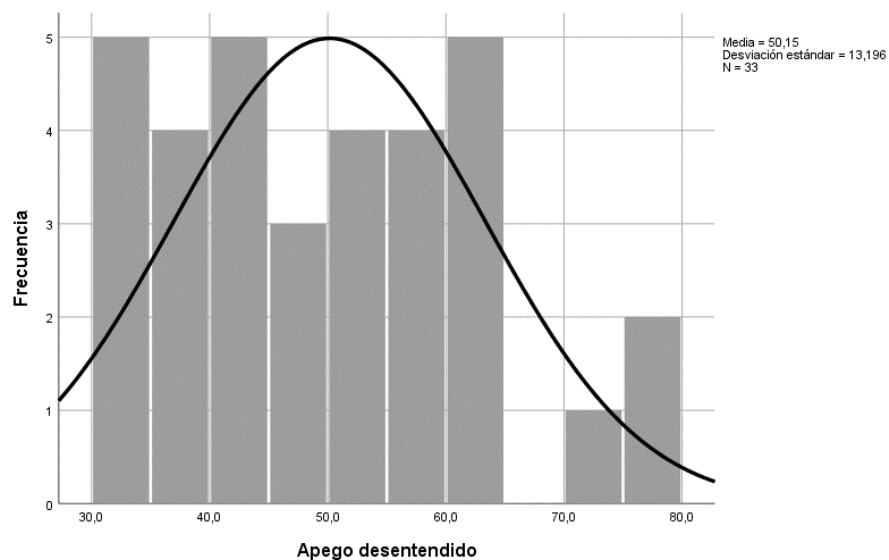


Figura 12. Gráfica que permite la comprensión de la media y la desviación estándar en la variable de apego inseguro evitativo-desentendido.

En la presenta tabla se aprecia que la muestra posee un rango mínimo de desviación estándar 31.4 y un rango máximo de 77.6, mientras que el promedio obtenido entre la media (50.145) y la mediana (49.200) muestra una diferencia de 0.9, lo que señalaría poca dispersión en los datos y una mayor consistencia en la respuesta del grupo; este resultado se aprecia en la asimetría positiva de 0,473 y una curtosis leptocúrtica de $-0,608$, por lo que en conjunto, se entiende que este apego sería el segundo que el grupo puntúa con mayor fuerza.

Dado los diversos resultados entre las muestras de apego, se procedió a contrastar la hipótesis de normalidad de la población a través de las pruebas de normalidad del análisis de Kolmogorov-Smirnov y el análisis de Shapiro-Wilk; tomando como base el análisis de Shapiro ya que el apego seguro no cuenta con una distribución normal:

Tabla 16

Prueba de normalidad entre las variables de apego

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Apego seguro	,206	33	,001	,862	33	,001
Apego preocupado	,132	33	,158	,957	33	,211
Apego desentendido	,106	33	,200*	,948	33	,113

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Luego se aplicó el mismo análisis a las variables relacionadas de reconocimiento facial y de sexo en cuanto a la teoría de la mente, lo que permitió comprender la naturaleza de las variables y la posible relación entre ellas, señalando que el reconocimiento de sexo no tiene distribución normal.

Tabla 17

Prueba de normalidad entre las variables de reconocimiento facial y de sexo

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Reconoce el sexo	,201	33	,002	,677	33	,000
Reconocimiento facial	,111	33	,200*	,960	33	,265

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como resultado observa una relación constante entre las variables de reconocimiento facial, apego preocupado y apego desentendido dado los datos y resultados de la muestra. A partir de ello, se busca analizar dicha relación en base a un análisis de las variables a través de la correlación de Pearson.

Tabla 18

Correlación de Pearson entre variables de reconocimiento facial, apego preocupado y apego desentendido

		Apego preocupado	Apego desentendido	Reconocimiento facial
Apego preocupado	Correlación de Pearson	1	-,284	-,004
	Sig. (bilateral)		,109	,984
Apego desentendido	Correlación de Pearson	-,284	1	,196
	Sig. (bilateral)	,109		,275
Reconocimiento facial	Correlación de Pearson	-,004	,196	1
	Sig. (bilateral)	,984	,275	

En el presente cuadro se puede observar una relación entre el apego preocupado y el apego desentendido, en donde a más apego preocupado se obtendrá menos apego desentendido sin tener una correlación significativa a pesar de los datos obtenidos en la prueba de normalidad. Situación que se repite con la variable de reconocimiento facial y queda más clara a través de los siguientes gráficos:

Figura 13

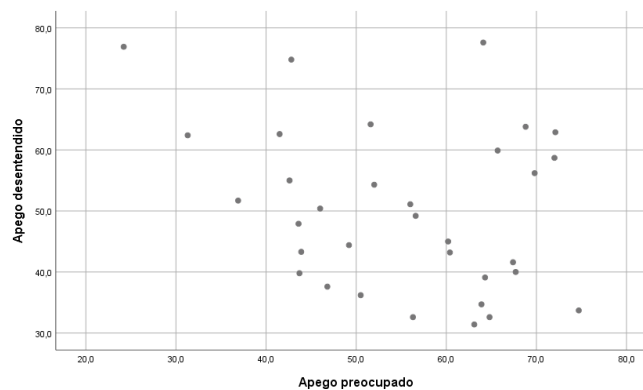


Figura 13. Gráfica que permite la comprensión de la no correlación entre las variables de apego desentendido y apego preocupado, donde queda claro la dispersión de los datos.

Figura 14

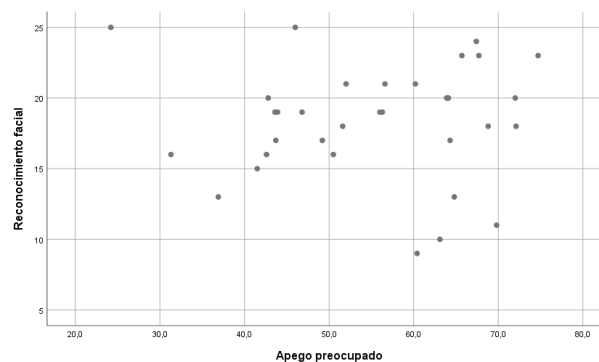


Figura 14. Gráfica que permite la comprensión de la no correlación entre las variables de apego preocupado y reconocimiento facial, donde queda claro la dispersión de los datos y la falta de relación entre ambas variables.

Figura 15

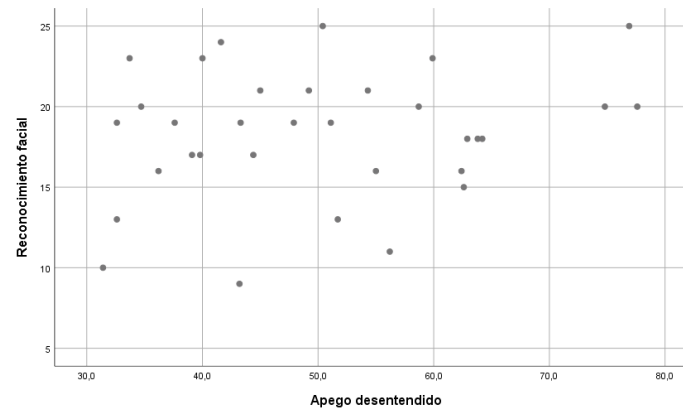


Figura 15. Gráfica que permite la compresión de la no correlación entre las variables de apego desentendido y reconocimiento facial, donde queda claro la dispersión de los datos y la falta de relación entre ambas variables.

Tabla 19

Correlación de Spearman entre variables apego

			Apego seguro	Apego preocupado	Apego desentendido
Rho de Spearman	Apego seguro	Coefficiente de correlación	1,000	-,413*	-,515**
		Sig. (bilateral)	.	,017	,002
	Apego preocupado	Coefficiente de correlación	-,413*	1,000	-,200
		Sig. (bilateral)	,017	.	,265
	Apego desentendido	Coefficiente de correlación	-,515**	-,200	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	,265	.

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 18 se puede apreciar que existe una correlación negativa donde a menos seguro se notará un apego más preocupado y mientras más apego desentendido se dará menos apego seguro, mostrando que existirá la predominancia de un tipo de apego en cualquiera de los sujetos de la evaluación. Es importante señalar que en ambos apegos, preocupado y desentendido, no suele haber una correlación entre ambos.

Figura 16

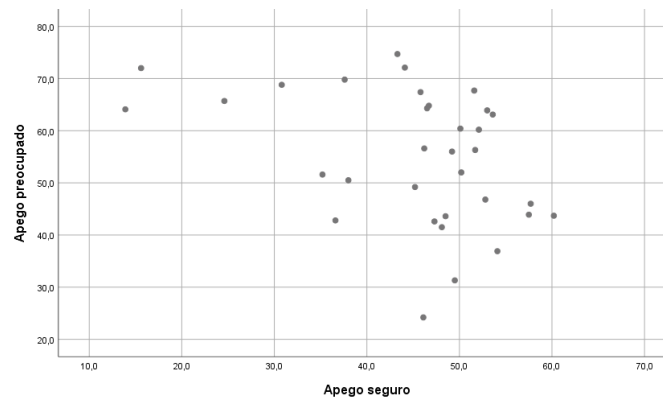


Tabla 20

Correlación de Spearman entre Primera Falsa Creencia y Segunda Falsa Creencia

			Primera Falsa Creencia	Segunda Falsa Creencia
Rho de Spearman	Primera Falsa Creencia	Coefficiente de correlación	1,000	,357*
		Sig. (bilateral)	.	,041
	Segunda Falsa Creencia	Coefficiente de correlación	,357*	1,000
		Sig. (bilateral)	,041	.

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la presente tabla se realiza una correlación de Spearman entre las variables que integran la primera forma de evaluación de la Teoría de la Mente, la falsa creencia de primer grado y la segunda falsa creencia. En dicho análisis se aprecia una correlación lineal positiva significativa sobre las variables con 95% de confianza, es decir, que aquel que cuente con un puntaje alto en primera falsa creencia tendrá un puntaje alto en segunda falsa creencia y viceversa.

Tabla 21

Correlación de Spearman entre tipos de apego y primera y segunda falsa creencia

	1 ° Falsa Creencia	2 ° Falsa Creencia
Apego Seguro	-.144	-.405*
Apego Ambivalente (Preocupado)	.221	.148
Apego Evitativo (Desentendido)	-0.055	.088

*p< -0.05

Después de los análisis realizados, se optó por una correlación de Spearman con el propósito de hallar una posible relación entre los tipos de apego y las falsas creencias evaluadas. A partir de dicho análisis, se obtiene una correlación negativa moderada entre la variable de apego seguro y las variables de primera y falsa creencia en base a los resultados ($Rho = -.405$, $p = .04$), lo que significaría que estas variables estarían asociadas negativamente e indirectamente proporcional, en donde mientras el apego seguro sea menor se observará una mayor tendencia a una falsa creencia en segundo grado mayor. En el caso de la variables de apego ambivalente (preocupado) no se observa una diferencia considerable entre la primera y falsa creencia, por lo que no resulta relevante al estudio. Y en el caso de la variable de apego evitativo (desentendido) muestra una tendencia a tener una mejor respuesta ante la segunda creencia.

Tabla 22

Correlación de Spearman entre tipos de apego y reconocimiento de sexo y emociones

	Reconocimiento de Sexo	Reconocimiento de Emociones
Apego Seguro	-.022	-.098*
Apego Ambivalente (Preocupado)	-.018	.152
Apego Evitativo (Desentendido)	.010	.135

* $p < 0.05$

Al analizar se analizan las variables de apego seguro, apego ambivalente (preocupado) y apego evitativo (desentendido) en correlación con las variables de reconocimiento de emocionales, faciales y de sexo a través del análisis de correlación de Spearman; se observa una correlación débil negativa entre la capacidad de reconocer la emociones y el desarrollo de un apego seguro ($Rho = -.098$, $p < 0.05$), mostrando que a menor presencia de un apego seguro la capacidad para reconocer las emociones facialmente mejoraría al igual que el reconocimiento del sexo de la persona que la genera.

Capítulo V: Discusión

1. Discusión

A través de la presente investigación se ha podido recorrer la historia de la construcción de la teoría del apego, desde los inicios de las investigaciones de Bowlby y los grandes descubrimientos realizados por Mary Ainsworth; además de los grandes autores como Mary Main, Bretherton, Balluerka, Cassidy, Pinedo, entre otros. Al mismo tiempo, esta presentación resume el descubrimiento de la Teoría de la Mente, iniciada por las maravillosas investigaciones de Premack y Woodruff, seguidas por valiosas aportaciones de Baron Cohen así como las aportaciones al mundo hispano de la mano de Felipe Lecannelier y Javier Tirapu Ustárroz; todas ellas con el objetivo de conocer un poco más de la mente humana en desarrollo, tal como lo pretende esta investigación.

En base a lo estudiado, se propuso como base de la formulación del problema; encontrar si existía alguna relación entre los tipos de apego y el desarrollo de la teoría de la mente, particularmente, en el desarrollo de las dimensiones que se escogieron para esta investigación: la primera y segunda falsa creencia y el reconocimiento de las emociones. Autores como Lecannelier (2004), Fonagy y Target (2001) señalan la existencia de una relación entre ambas; incluso Meins (2000) señala que los niños que gozan de un apego seguro durante la infancia muestran mayor y mejor predisposición a comprender las emociones y estados mentales de otras personas; así mismo, los autores Villachan Lyra, Almeida, Hazin y Maranhao (2015) señalan la existencia de una relación clara y positiva entre ambas variables y que incluso; el desarrollo de la teoría de la mente se vería potencialmente beneficiado por un apego seguro con base en una relación sensible con la madre ya que en ella se daría los primeros indicios de reconocimiento de emociones con que el niño tiene contacto.

Entonces, la literatura indica que la existencia del apego influiría en la existencia y desarrollo de la teoría de la mente ya que en su mayoría sería en una relación positiva como lo buscaría el objetivo general de esta investigación. A partir de ello y bajo ese precepto, Patricio Olivos (2017), define la mentalización o la ToM como la “como la capacidad de entender el comportamiento propio y de los demás en términos de estados mentales, como un logro del desarrollo que se adquiere en el contexto de una relación de apego seguro, y determina la forma en que el individuo se relacionará consigo mismo y los otros a lo largo de su vida” (p. 79)

Sin embargo, los resultados de la presente investigación ofrecen otra dirección. A través de los análisis realizados en las tablas previamente vistas y explicadas, observamos que si bien, existe una relación entre las dimensiones de apego seguro y las dimensiones de ToM analizadas – falsa creencia y reconocimiento de las emociones –, se aprecia una correlación negativa al apego seguro y el desarrollo de las falsas creencias; sin mayor relación entre el desarrollo de los apegos con relación al reconocimiento de emociones y facial.

Para ello es importante explicar el primer resultado obtenido en la investigación y expresado en la tabla 8, donde se aprecia un mayor puntaje en el apego inseguro ambivalente (preocupado) con un promedio de 54.99% siguiéndolo el apego inseguro evitativo (desentendido) con un promedio de 50.15%; los resultados nos llevan a pensar que más de la mitad de los evaluados sentiría a sus cuidadores principales como no confiables y con poca resonancia a sus necesidades afectivas. Esta información resulta relevante al señalar que en el grupo de niños predomina una crianza compartida con nanas o abuelas, al estar ambos padres trabajando a tiempo completo y lo que además explica la poca disponibilidad emocional que este grupo parece sentir con relación a sus padres. Como continuación de la explicación de los

objetivos específicos podemos identificar que las variables relacionadas a la ToM, como lo son la falsa creencia y el reconocimiento de las emociones se aprecia que las variables de falsa creencia 1 y falsa creencia 2 mantienen una correlación positiva, al igual que las variables de reconocimiento facial y de emociones. Ahora al analizar la relación entre los apegos y las falsas creencias se aprecia, que mientras mayor porcentaje de apego inseguro, sea evitativo o ambivalente, mayor será la capacidad de resolver tareas de segunda falsa creencia. Esto no significaría que los niños de apego seguro no puedan resolver estas tareas, sino que puntúan con menor satisfacción que los niños de apego seguro. En caso de las variables de reconocimiento facial y de reconocimiento de sexo con relación con los tipos de apegos, se observa el mismo patrón en el que los niños con apego inseguro, puntúan mejor y más alto que los niños de apego seguro.

Entonces a partir de esta explicación y la comparación de los resultados con nuestra hipótesis, que buscaba relacionar un apego seguro a un mejor desarrollo de la teoría de la mente en los niños de quinto y sexto de primaria, no se comprobaría.

Este resultado no es extraño y tal como lo señalan Fonagy y Target (2006) “la relación reciproca aparente entre mentalización y apego, al principio parece que podría contradecir nuestra hipótesis anterior sobre cómo es que la mentalización y el apego seguro están correlacionados positivamente” (pág. 549), pero la misma literatura se muestra compleja con los resultados, ya que podemos obtener resultados positivos como el estudio de Villachan Lyra et al., (2015) así como los negativos encontrados para la presente investigación y respaldado por el trabajo de Symons y Clark (2000), Fonagy y Target (2006), Ontai y Thompson (2008) así como el de Lecannelier (2004); resulta importante analizar que en las tres investigaciones el rol y capacidad de cuidadores para superar sus propias barreras emocionales y mentalizar las

necesidades de su hijo y responder satisfactoriamente a ellos, resulta primordial ya que se convierten en alguien confiable y valioso para el niño; dependiendo de esta capacidad de respuesta y escucha, el niño formaría un vínculo (Fonagy & Target, 2006) influyendo en el resultado ya que Meins (2000) y Fonagy y Target (2006) señalan que los estados mentales son descubiertos por los infantes a través de interacciones espejo continuas con sus cuidadores durante juegos o “conversaciones” que generarían un ambiente de confianza y refugio para el niño, por lo que una disrupción de los lazos afectivos y del ambiente en el que interactúa no solo alteraría los patrones de apego sino también afectaría las capacidades de un desarrollo social normal generando un trauma que afectaría la capacidad de mentalización.

En un artículo presentado por Felipe Lecanelier (2004) expone una explicación clara de cómo se da la correlación negativa entre apego seguro y teoría de la mente; en donde señala que a partir del análisis del niño sobre el discurso paterno afectaría la formación del vínculo, al ser un elemento clave en la formación del apego y que incluso, afectaría la vida adulta de los niños al convertirse en padres ya que el mismo discurso que aplicaron con ellos se vería perpetuado en el estilo de crianza con el que crecieron. Aquí Fonagy y Target (2006) hablan de la “probabilidad de que la mentalización en el contexto del apego sea, en ciertos aspectos, independiente a la capacidad de mentalizar las experiencias interpersonales fuera del contexto del apego” (p.549), por lo que proponen una medida específica de mentalización en el contexto de apego, la función reflexiva, es decir, la capacidad para reflexionar sobre las necesidades de los niños a partir de la mentalización. Es así que vemos que aunque nuestros resultados no hayan sido los esperados, si existe una relación en la formación de la teoría de la mente y el apego, ya que las relaciones que el niño genera con su núcleo, sean positivas o negativas, permitirían que el niño desarrolló una

capacidad de mentalizar sobre determinadas situaciones y personas ya sea en base a emociones positivas o negativas y que además la formación del apego así como de la mentalización, dependerá de distintos aspectos que comprometen directamente la forma y estilo de crianza (Fonagy & Target, 2006). En un estudio realizado por Granot y Mayseless (2012) en niños de nueve y once años se comprobó que los niños con apego seguro tenían una conducta más solidaria con sus pares, los niños evitativos mostraban una conducta defensiva y excluyente con sus pares mientras que los niños ambivalentes daban claras señales de una creciente ansiedad ante el contacto social; estos resultados confirmarían que una buena o pobre capacidad para mentalizar dependería de los estilos paternal de apego.

Los niños criados con un apego seguro no muestran necesidad de activar su sistema de apego con frecuencia y muestran una mayor oportunidad de practicar la mentalización aprendida de la respuesta de los cuidadores. En cambio, los niños con apego inseguro aprenden a adaptarse al monitorear constantemente y cuidadosamente los estados mentales impredecibles de los cuidadores, usando contextos sociales alternativos para adquirir capacidades cognitivas sociales y se privan de algunas oportunidades de aprendizaje evolutivo (Belsky, citado por Fonagy y Target, 2006) y para acentuar la importancia del desarrollo y de la capacidad de manejar una función reflexiva alta parental, resulta vital recalcar como lo dice Lecannelier (2004) que los niños son capaces de reflejar en su conducta, actitudes, conversaciones o expresiones a sus propios padres llevándonos a comprender que un niño aprende lo que ve, y que si ve a sus padres utilizar el engaño, la ironía o la mentira como medio para comunicarse y sobre todo para criar, es muy probable que el mismo niño también utilice las mismas características en su discurso y actuar con otros niños, ya que aprendió a utilizarlo en situaciones en que demanden el uso implícito de la teoría de la mente pues debe leer situaciones y prever las emociones que sus

cuidadores podrían tomar en respuesta a sus acciones activando una teoría de la mente “mala”; además el niño es capaz de reconocer estas “técnicas de crianza” como negativas, llegando a influir en la forma que perciben a sus padres y por ende, al vínculo que generan con ellos y esto se debe a que a través de la ToM, los niños son capaces de distinguir entre comportamiento intencional y accidental, deseo de realidad, verdad de mentira, permitiéndolos considerar un comportamiento inadecuado (Zarrella, Lonigro, Perrella, Caviglia & Laghi, 2016). Recordemos y como lo señala García “la capacidad de engañar, en cuanto a la capacidad para inducir falsas creencias en la mente de otros para aprovecharse en beneficio propio de sus actos, es un buen indicador de la existencia de la teoría de la mente; incluso un indicador más adecuado que el darse cuenta del engaño” (p.18)

Bajo la misma línea Lecannelier (2004) señala que aquellos niños que son “matones” o “bulleadores” tienden a tener un mayor desarrollo de la ToM ya que “es justamente su mayor capacidad para engañar, manipular y controlar (explícita) a los otros lo que se deriva del hecho de que estos niños son tremendamente hábiles en nunca ser reconocidos como los maltratadores, y en infundir un total control sobre los otros” (p. 64), mientras que los niños con problemas de conducta muestran un desarrollo normal de la teoría de la mente pero con una tendencia “malvada” al tener dificultades para inferir en los estados emocionales (implícita) de otros correlacionándose con conductas agresivas. Con ello, Lecannelier establece la existencia de dos ToM, la explícita y la implícita explicando que la ToM explícita puede ser usada para “hacer el bien” como para “hacer el mal”, además de no permitir diferenciar entre niños con trastornos y niños normales, mientras que la ToM implícita tiende a estar más disminuida en el caso de los niños con trastornos psicológicos.

También se debe recordar que la teoría de la mente sería la base del reconocimiento personal, la comunicación, las relaciones interpersonales, el juego y el lenguaje. Sin atribuciones de creencias a los otros, uno vive aislado, y la comunicación no es posible por lo que no se puede atribuir creencias, intenciones o sentimientos a otras personas y mucho menos engañarles o mentirles. Si no se es consciente de sus propios estados mentales, no serían capaces de diferenciar entre apariencia y realidad, o pensamiento y realidad. Es por ello que el funcionamiento de la ToM resulta tan natural y eficaz en las interacciones humanas, pasando desapercibida ya que su funcionamiento normalmente se sitúa por debajo del umbral de la conciencia, funcionando sin que nos demos cuenta, y su ausencia renovaría estruendosamente (García, 2007). Por ello es que, como lo citan y señalan Ontai y Thompson (2008), por las investigaciones realizadas por Harris (1997), Repacholi & Trapolini (2004) y Symons & Clark (2000) que existe evidencia de que según el apego logrado entre cuidadores y el niño, marcaría la capacidad de desarrollo de la teoría de la mente del niño al permitir “ver” cuáles son las creencias y deseos de su cuidado. También señalan que el “uso de tareas tradicionales de la teoría de la mente – las que requieren que el niño logre ciertas conclusiones sobre los pensamientos y sentimientos de un personajes desconocidos - podría no proveer el resultado deseado de esta relación” (p.51) pero que la vinculación que se da entre ambos no sería un factor determinante o significativo en el desarrollo de las competencias de la ToM al igual que la vinculación del apego seguro ya que estos solo permitirían que se reforzara un aspecto de las habilidades de la ToM al permitir un mayor reconocimiento de las emociones (Ontai & Thompson, 2008)

Otro aspecto que podría influir en los resultados obtenidos sería las variables utilizadas para la medición de la relación entre apego y desarrollo de la teoría de la mente, ya que como lo señalan Ontai y Thompson (2008) “uno de los motivos que influenciarían en la obtención de una

correlación negativa entre apego seguro y el desarrollo de la ToM; podría deberse a la elección de la variable a analizar” (p.48); y como los mismos autores lo sugieren, que para la evaluación de esta relación es mejor utilizar una herramientas de evaluación que no solo se mida la capacidad de los niños sino también a las capacidades de teoría de la mente de la madre; ya que la capacidad de la madre, de elaborar una relación de comprensión, cariño y sobre todo, de iniciación social; sería el mayor predictor de la capacidad de teoría de la mente ya que es la capacidad de conversación las que influirían en el desarrollo de la ToM. Symons y Clark (2002) resaltaron a través de su investigación, que la afectividad de la madre tendría una gran influencia sobre el rendimiento del niño en las tareas de falsas creencia y destacaron su importancia en el proceso de aprendizaje social y adquisición de la ToM.

¿Y por qué el uso de las falsas creencias podría haber afectado el resultado de la investigación? Esta pregunta se explica con la falta de estudio que existe en la materia ya que las falsas creencias, se reconocen como parte de la ToM y como un proceso determinado que se da en una locación definida de nuestro cerebro pero que se reconoce pero necesita de más estudios (Tirapu-Ustárriz et al., 2007) Pero se reconoce que la evaluación de las falsas creencias se aplica el uso de la memoria de trabajo para el registro y almacenamiento de información de datos que se van dando; sin descartar la posibilidad que el niño utilice, otra función ejecutiva como medio para lograr una estrategia y solución; por ello, y al aumentar dicha carga en las funciones ejecutivas podría significar que los resultados en la segunda creencia muestren una tendencia a decaer (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991), especialmente si son niños que están dentro de un horario escolar que juega en desventaja a la investigación y además indisponiéndolos a la evaluación.

Serrano (2012) señala que existen factores sociales independientes al tipo de vínculo, que influenciarían en el desempeño de las variables elegidas para esta investigación; lo que también permitiría explicar el porqué de los resultados de la muestra. Serrano señala cinco variables implicadas:

- “Intención del personaje protagonista de la historia (es decir, si el protagonista cambia de lugar al objeto en cuestión con la intención de engañarlo o bien desconoce el motivo” (p.49)
- “Nivel de participación de los sujetos a la tarea (por ejemplo, si el participante es un observador o bien participa en el cambio de ubicación del objeto).” (pag.49)
- “Existencia o no del objeto en el momento de inferir la creencia falsa (es decir, si el personaje ha tomado la canica para sí mismo o si solo lo han cambiado de lugar).” (p.49)
- “Notoriedad del estado mental del protagonista de la tarea (por ejemplo, si el participante debe inferir el estado mental del protagonista o bien se explicita en la misma tarea.” (p.49)
- “El país de origen de los participantes.” (p.49)

El último punto es fácilmente explicable por María Núñez (2012): “Como ocurre con otras competencias, no todos los niños llegan a la escuela con el mismo bagaje ni con el mismo nivel de habilidad en ToM. Sabemos que existen diferencias individuales bastante tempranas (Repacholi y Slaughter, 2003) que podrían afectar (e incluso predecir) su capacidad mentalista. Parte del bagaje familiar que afecta el nivel de la ToM de los niños es la cantidad de hermanos (y el orden que el niño ocupa entre ellos): los niños con más hermanos mayores tienen puntuaciones

más altas en ToM (Perner, Ruffman y Leekam, 1994; Ruffman, Perner, Naito, Parkin y Clements, 1998). Otros estudios ponen de manifiesto que las diferencias individuales en el nivel de ToM tienen un efecto en la dinámica y la aceptación social en la escuela.” (p.278)

Es interesante apreciar que Serrano (2012) señala que el “año de publicación de la investigación, el tamaño de la muestra, el porcentaje de participantes que contestaron correctamente las preguntas de control, el tipo de tarea empleada, la naturaleza del protagonista (ya sea un títere, dibujo, muñeca, persona real o vídeo), la naturaleza del objeto (canica, chocolate, juguete), el tipo de pregunta experimental utilizada para evaluar la comprensión de la creencia falsa, el uso de un marcador temporal en la pregunta experimental o la introducción de preguntas referidas al propio participante” (p. 49) no son variables que intervengan en la evaluación de la falsa creencia como parte de la teoría de la mente o que influyan en el desempeño de la misma.

Así comprendemos como se da la relación correlativa negativa entre apego y las variables de teoría de la mente estudiadas, ya que en un grupo de niños donde más de la mitad percibe a sus padres de manera insegura, y que además de ser un grupo que contaba con el apoyo constante del departamento de psicología, ya que los padres pedían apoyo en técnicas de crianza ya que habían confesado en algún momento hacer uso de técnicas de chantaje y sarcasmo para el logro de premisas; y de que, a manera de conclusión, explicaría como es que este grupo de 33 niños evaluados muestran un desarrollo mayor de las falsas creencias y del reconocimiento de emociones a medida que su estilo de apego es inseguro, además de la necesidad de trabajar considerablemente en la regulación afectiva y emocional del grupo. También concluimos que si bien la existencia de un apego inseguro estaría ligado a la forma en que el niño ha sido criado

debemos considerar que el niño aplica sus propias estrategias de apego y de mentalización a las situaciones que lo rodean, por lo que es el mismo que decide interactuar de forma buena o mala frente a las necesidades de otros.

Queda claro la necesidad de profundizar esta investigación con base a otras variables de Teoría de la Mente como lo es la función reflexiva, así como el optar por evaluar la empatía y la conducta social, con el propósito de conocer más de las necesidades de desarrollo social de los niños de este colegio en particular, además de asegurar que en el futuro obtengamos ciudadanos capaces de ejercer una mentalización pro activa en beneficio de otros.

2. Conclusiones

➤ PRIMERA:

La relación entre el desarrollo del apego y de la teoría de la mente, se encuentra supeditada no solamente a la formación de un vínculo estable entre niño y cuidador. Existe la influencia de factores sociales independientes al tipo de vínculo, entre ellos la cultura, nacionalidad, características familiares, tiempo de calidad y disponibilidad emocional del cuidador; además de como el propio niño elige aplicar las estrategias de regulación emocional y mentalización a las situaciones que lo rodean.

➤ SEGUNDA:

En la muestra se aprecia una mayor tendencia hacia un apego inseguro. Esto se debería, a la interiorización en los niños de las técnicas de supervivencia ante cuidadores, que son percibidos como inestables o negligentes; y que además podrían utilizar la mentira, el chantaje emocional o la manipulación como medio de acción. Por ello, estos niños son capaces de reconocer estas situaciones y activar más pronto sus sistemas de alarma y protección; explicando

el motivo por son capaces de puntuar más alto en ambas variables de la ToM que en comparación de los niños con apego seguro.

➤ **TERCERA:**

“Uno de los motivos que influenciarían en la obtención de una correlación negativa entre apego seguro y el desarrollo de la ToM; podría deberse a la elección de la variable a analizar” (Ontai y Thompson, 2008, p.48); ambos autores señalan la importancia de no limitar la evaluación a los niños, sino extenderla hacia los padres con el propósito de conocer las capacidades de reflexión y mentalización.

➤ **CUARTA:**

En el caso de las falsas creencias, Serrano (2012) señala que el desempeño en esta área estará supeditado a la forma en que se introduce la evaluación de las tareas, al niño y la interiorización de la historia en este además de otros factores como la investigación misma y el estado del evaluado. Además de que al ser esta tarea de alto uso de memoria y almacenamiento de información, uso de una estrategia de solución y de otras funciones ejecutivas; los resultados en la segunda falsa creencia podrían verse afectados (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991).

➤ **QUINTA:**

En el caso del uso del Test de la Mirada como instrumento para la medición del reconocimiento de las emociones, podría haber fallado en el objetivo de la investigación ya que este test parece no medir la mentalización en consideración al apego sino a un aspecto único de la teoría de la mente (Fonagy & Target, 2006).

3. Limitaciones

Resulta importante reconocer que el uso de ciertos test para la medición de la Teoría de la mente, en particular el test de la mirada, podría haber fallado en el objetivo ya que este test parece no medir la mentalización en consideración a un contexto de apego, ya que estaría midiendo un aspecto único de la teoría de la mente (Fonagy & Target, 2006); a pesar de lo previamente mencionado ya que los alumnos evaluados podrían haber obtenido mejores puntajes. También se debe considerar que el concepto de ToM resulta nuevo y confuso, incluso al ser aplicado en contexto clínicos, demostrado que existen pocos estudios y que además, al pretender relacionar la ToM a distintos trastornos reflejan un problema de investigación real (Lecanellier, 2004).

Otro aspecto que mostraría fuerte impacto en la evaluación fue el apoyo encontrado en el colegio evaluado. A pesar de contar con el apoyo directo de la dirección y departamento de psicología, los maestros resultaron poco colaboradores al permitir retirar a los alumnos para la evaluación ya que muchos de ellos explicaban que “el grupo y el avance se vería atrasado”, lo que dejaba momentos de evaluación poco propicios como la hora de recreo, las últimas horas de clases que coincidían con clases que los alumnos disfrutaban como arte o música. Esta situación podría haber afectado el rendimiento y respuestas en las evaluaciones.

Un aspecto que se debe considerar a futuro sería la dificultad para ejercer el control en la homogenización de la muestra, afectando los resultados de la investigación y dejando en evidencia la necesidad de una evaluación personalizada.

Una limitación que se debe considerar es la poca cultura de investigación y sus beneficios, que se tiene en entidades educativas ya que si se comprende que a partir de un análisis profundo y estructurado de una problemática se puede lograr una solución real y

efectiva; dicha situación se refleja en el pequeño universo de esta investigación ya que muchos padres mostraron poca disposición a dejar que sus hijos sean evaluados.

4. Aportes y Recomendaciones

Como principal aporte de esta investigación es la atención toma el manejo de técnicas de crianza de los padres, además de ser el reflejo de la conducta de sus hijos y como las decisiones y acciones que toman repercuten en el desarrollo social y cognitivo del menor. Es importante educar a los padres sobre apropiadas técnicas de crianza así como las consecuencias de una educación en base al chantaje, sarcasmo e ironía con la intención de conseguir los objetivos que los mismos padres designan como buenos o deseables. Por ello, las escuelas de padres deberían abarcar las necesidades reales de los grupos por edad y por problemas específicos, dando prioridad y acompañando la crianza desde inicial a secundaria.

Se recomienda que a partir de esta investigación se analicen paradigmas para la población arequipeña como la función reflexiva en padres que permitiría mejorar y conocer la dificultad que estos presentan al criar a sus hijos.

Se recomienda también contar con pruebas de Teoría de la Mente adaptadas a la sociedad peruana para una mejor respuesta y resultados ya que este instrumento es la llave que abre a los niños no solo el mundo mental propio y el de otros, sino el mundo de los conocimientos culturalmente valiosos.

Se recomienda, que al hacer más profundo el conocimiento sobre las capacidades de la ToM se permitirá que el aprendizaje se vea beneficiado al “valerse del conocimiento implícito del mundo mental para fomentar el conocimiento meta cognitivo de los propios procesos de pensamiento, además de aprovechar las capacidades naturales para el aprendizaje intencional con

las que el niño llega y andamiarlas hacia formas más objetico y por último, permitir interacciones en el aprendizaje (mediante mentoring o tutorización entre pares) que ayuden a fomentar la función cooperativa de la psicología natural en la dinámica de las relaciones entre pares” (Núñez, 2012, p.280)

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). *Infant-mother attachment and social development: "Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals"*. London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amato, P. (1987). Family processes in one parent, stepparent, and intact families: the child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327-337.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011) Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23 (3), 486 – 494.
- Barlassina, L. & Gordon, R.M., (2017) Folk Psychology as Mental Simulation. En E. N. Zalta (Ed) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Summer 2017 Edition). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/folkpsych-simulation/>
- Baron Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. En. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 233-251). Oxford: Basil Blackwell.
- Baron Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2001&pages=174-

183&author=S.+Baron-

Cohen&title=Theory+of+mind+in+normal+development+and+autism

Baron Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. & Robertson, M. (1997) Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (7):813-822. Recuperado en; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9363580>

Baron Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

Baron Cohen, S., Ring, H. A., Wheelwright, S., Bullmore, E., Brammer, M., Simmons, A. & Williams, S. (1999), Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 11, 1891-1898

Baron Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., & Lawson, J. (2001). Are intuitive pshysics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47-48.

Berlin, L., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The Influence of Early Attachments on Other Relationships. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 333-347). Nueva York: Guilford Press.

Bornestein, M., H. & Tamis Le Monda, C., S. (1995) Parent-Child Symbolic Pay: Three Theories in Search of an Effect. *Development Review*, 15 (4), 382-400.

Bowlby, J. (1954) Los cuidados maternos y la salud mental. *Publicaciones Científicas de la Serie de Monografías de Organización Mundial de la Salud*, 14 (2), 7-231. Recuperado de iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/1160/41545.pdf?sequence=1

Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós

Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1995). *A secure base*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1999) [1969]. *Attachment*. Attachment and Loss (vol. 1) (2nd Ed.). New York: Basic Books.

Bretherton, I. (1992) The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Development Psychology*, 28, 759-775. Recuperado de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/inge_origins.pdf

Bretherton, I., & Waters, E. (1985). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No, 209).

Bruner, J. (1981). Intention in the structure of action and interaction. En L. P. Lipsitt & C. K. Rovee-Collier (Eds.), *Advances in infancy research*. Vol. 1 (pp. 41-56). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Bugental, D. (2000) Acquisition of the algorithms of social life: A domain-based approach. *Psychological Bulletin*, 26, 187-209.

Caldwell, B., Elardo, R. & Elardo, P. (1973). Enrichment of early childhood experience. En *Maternal and Child Health Practices*. Wallace, H.M., Gold, E.M., & Lis, E.F. (Eds). Springfield, Ill: Thomas, 776 – 794.

Cassidy, J. (1999) *The Nature of a Child's Ties*. En Cassidy, J, & Shaver, P.: *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Nueva York: Guilford Press.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11*. Recuperado de <http://www.developing child.harvard.edu>

- Chandler, M., Fritz, A. & Hala, S. (1989) Small-Scale Deception as a Marker of Two-, Three-, and Four-Year-Old's Early Theories of Mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Courtin, C. (2000). "The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5 (3): 266–276.
- Couture, S., Penn, D., & Roberts, D. (2006). The Functional Significance of Social Cognition in Schizophrenia: A Review. *Schizophrenia Bulletin*, 32(Suppl 1), S44–S63. Recuperado de <http://doi.org/10.1093/schbul/sbl029>
- De Ajuriaguerra, J. (1983) *Manual de Psiquiatría Infantil* (Cuarta Edición). Barcelona: Masson.
- De Guidice, M. (2009). Sex, attachment, and the development of reproductive strategies. *Behavioral and Brain Sciences* 32, 1- 67.
- Dunn, J. & Brown, J. (1994) Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill Palmer Quarterly*, 40(1). 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Fitzgerald, L. Michele, J. & Drasgow, F. (1995) Measuring Sexual Harassment: Theoretical and Psychometric Advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (4), 425-445. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/46a7/39a2bebc254a5c3583ffd16907a3a1f4feaf.pdf>
- Fonagy, P. (2001) *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997) Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.

- Fonagy, P. & Target, M. (2006) The Mentalization- Focused Approach to Self-Pathology. *Journal of Personality Disorders*, 20 (6), 544-576.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, Mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Steele, M., & Steele, H. (1999). Intergenerational patterns of attachment: Maternal representations during pregnancy and subsequent infant- mother attachments. *Child Development*, 62, 891-905.
- Frankel, K. & Bates, J. (1990) Mother-Toddler Problems Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior and Temperament. *Wiley, Society for Research in Child Development*, 61 (3), 810 – 819.
- García, E. (2007). *Teoría de la mente y Ciencias Cognitivas*. Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (3), 69-90.
- Gordon, R. (1996). 'Radical' simulationism. In P. Carruthers & P. K. Smith, (Eds). *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grantham-McGregor, S. M., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and the International Child Development Steering Group (2007). Child development in developing countries1: developmental potential in the first five years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2270351/>

- Granot, D., & Mayseless, O. (2011). Representations of mother-child attachment relationships and social-information processing of peer relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 537–564.
- Gutman, L. (2014). *Puerperios y otras exploraciones del alma femenina*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Happé, F. (1994) An advanced test of theory of the mind: Understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *J Autism Development Disorder*, 24 (2): 129-154. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8040158>
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1989-25594-001>
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511 – 524. Recuperado de https://public.psych.iastate.edu/ccutrona/psych592a/articles/Hazan_and_Shaver_1987.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. *Metodología de la investigación*, 4, 3 – 29. México: McGraw-Hill.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K. & Cutting, A. (1999). Speak roughly to your little boy. *Social Development*, 8, 143-160. Recuperado en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00088/full>
- Jacobsen, J. (1994) *The Economics of Gender*. Cambridge: Blackwell

Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Development Psychology*, 33(4), 703-10.

Karen, R. (1998). *Becoming Attached: First Relationships and How They Shape Our Capacity to Love*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

Kobak, R. & Madsen, S. (2008). *Disruption in Attachment Bonds*. En Cassidy, J., & Shaver, P. R.: *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Nueva York: Guilford Press.

Kobak, R., Cole, H., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. & Gamble, W. (1993) Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*; 64, 231–245. Recuperado en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8436031>

Korzeniowski, C. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar [en línea]. *Revista de Psicología*, 7(13), 7 - 26. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/desarrollo-evolutivo-funcionamiento-ejecutivo.pdf>

LaFuente, M. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General y Aplicaciones*, 53(1), 165 -190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356868>

Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67.

Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. La influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security of infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-106). Chicago: University of Chicago Press.

Maria Farinha Filmes & Renner, E. (2016) *The beginning of life*. Brazil: Netflix.

McLeod, S. (2007). *Bowlby's Attachment Theory*. Recuperado de www.simplypsychology.org/bowlby.html

Meins, E. (2000). Is maternal cognition a better predictor of preschool development than security of attachment? *Proceedings of the British Psychological Society Developmental*, Section Annual Conference, University of Bristol. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1413-294X201500030013900027&lng=en

Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7, 1–24.

Mercer, J. (2006). *Understanding Attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Moreno – Zabaleta, M. & Granada Echeverri, P. (2014) Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. *Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12(1), 121 – 139.

Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., & Dumont, M. (1993) Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research* 19, 555-571.

Núñez, M. (1993). Teoría de la mente: Meta representación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

Núñez, M. (2012) *Teoría de la Mente: El desarrollo de la psicología natural*. Kings College London. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/235792943>

Olivos, P. (2017) Folk Psychology: ¿Cómo podemos conocer la mente de los otros? Teoría de la Mente, Simulación, o Interacción y Percepción Social Directa. *Psiquiatría y Salud Mental*, 34 (½), 78 – 87.

Olza, I. (2016) Programa de Especialización en Salud Mental de Psicología Perinatal. Instituto Perinatal Europeo.

Ontai, L. & Thompson, R. (2008) Attachment, parent child discourse and theory of the mind development. *Social Development*, 17, 47-60.

Ozonoff, S., Pennington, B. F. & Rogers, S. J. (1991), Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32: 1081–1105.

Pearce, J. & Pezzot-Perace, T. (2001). Psychotherapeutic approaches to children in Foster Care: Guidance from attachment theory. *Child Psychiatry and Human Development*, 32, 1, 19 – 44.

Perner J., Ruffman T. & Leekam S. R. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Dev.* 65 1228–1238 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00814.x

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that: Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471.

Pineda, J., & Santelices, M. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia psicológica*, 24 (2), 201-209.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*. 1(4):515-26. Recuperado de [https://www.cambridge.org/core/services/aop-](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-)

[cambridge-](https://www.cambridge.org/core/content/view/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0/S0140525X00076512a.pdf/does_the_chimpanzee_have_a_theory_of_mind.pdf)
core/content/view/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0/S0140525X00076512a.pdf/does
_the_chimpanzee_have_a_theory_of_mind.pdf

Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/home.oa?cid=4394683>

Rowe, W. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 15, 81–94.

Ruffman T., Perner J. & Parkin L. (1999) How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395–411

Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicancia en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.

Schaffer, R. (2004) *Introducing Child Psychology*. Oxford: Blackwell.

Scholl, B. & Leslie, A. (1999). Modularity, Development and Theory of Mind. *Mind and Language*, 14: 131-53.

Serrano, J. (2012) *Desarrollo de la Teoría de la Mente, Lenguaje y Funciones Ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral para la Universitar de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/123549>

Siraj-Blatchford, I. & Woodhead, M. (2009). *The Bernard van Leer Foundation: Effective Early Childhood Programs*. Londres, Reino Unido: Thanet Press Ltd.

- Spitz, R. (1985) *El primer año de vida del niño*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Thompson, R., Lewis, M. & Calkins, S. (2008). Reassessing Emotion Regulation. *Child Development Perspectives*, 2: 124 – 131.
- Tirapu-Ustarroz, J., Perez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín –Valero, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489.
- Van den Daele, L. (1986). Homeostasis and attachment: An integration of classical and object relational approaches to the good enough mother. *The American Journal of Psychoanalysis* 46 (3), 203- 218.
- Van der Veer, R. & Van Ijzendoorn, M.H (1985). Vygotsky's theory of the higher psychological processes: Some criticisms. *Human Development*, 28, 1-9.
- Villachan-Lyra, P., Almeida, E., Hazin, I., & Maranhão, S. (2015). Styles of attachment and acquisition of the Theory of Mind. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 139-150. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150016>
- Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment Patterns at Age Six in South Germany: Predictability from Infancy and Implications for Preschool Behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027. Recuperado de http://www.gerhard-suess.de/images/Wartner_Grossm_FremmerB_Suess_1994.PDF
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: two studies in construct validation. *Child Development*, 50 (3): 821-829.

Weinfield, N., Sroufre, L., Egeland, B. & Carlson, E. (2008). Individual Differences in Infant Caregiver Attachment. En Cassidy, J, & Shaver, P. R: *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Nueva York: Guilford Press.

Zarrella, I., Lonigro, A., Perrella, R., Caviglia, G. & Laghi, F. (2016) Social behavior, socio-cognitive skills and attachment style in school-aged children: what is the relation with academic outcomes? *Early Child Development and Care* DOI: 10.1080/03004430.2016.1266486